

CINTHIA CRISTINA GUIDINI DOS SANTOS

**A PEDAGOGIA DE PROJETOS DE TRABALHO NA FORMAÇÃO
INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES:
NOVAS PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

**UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO
UNICID
SÃO PAULO
2006**

CINTHIA CRISTINA GUIDINI DOS SANTOS

**A PEDAGOGIA DE PROJETOS DE TRABALHO NA FORMAÇÃO
INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES:
NOVAS PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada como exigência parcial
para obtenção do Título de Mestre em Educação
junto à Universidade Cidade de São Paulo -
UNICID sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Celia
Maria Haas.

**UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO
UNICID
SÃO PAULO
2006**

Dedico este trabalho a Deus, por todas as oportunidades vividas. A minha filha Nahara e a todas as crianças, porque estão em meu coração e meus objetivos nos estudos acadêmicos. São, portanto, co-autoras deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha querida orientadora Prof^a Dr^a Celia Maria Haas, que ensinou-me a pesquisar. Obrigada pela espera, ato de carinho, reconhecimento, confiança e paciência. Tenho no seu exemplo, um modelo de docente a incorporar sempre e, quando os obstáculos me chegarem, saberei como construir caminhos possíveis. Obrigada por esta parceria que me amparou na busca do sentido da formação docente no ensino superior.

Agradeço à Prof^a Dr^a Iara Sanches Rosa, por todas as oportunidades de aprender, pelo acolhimento carinhoso no trabalho. Com o Prof^o Dr. Jair Militão da Silva, aprendi a ler política educacional. Agradeço a dedicação, o olhar cuidadoso e compreensivo, presente em todos os momentos em que precisei.

Com meus professores parceiros da Universidade Cidade de São Paulo, aprendi a compartilhar conhecimentos. Obrigada pelas leituras que contribuíram para este trabalho.

Agradeço ao “mestre, com carinho” Prof. Paulo Rolim Rosa, responsável por iniciar-me na docência superior, com seu exemplo de educador afetuoso. Obrigada por tudo.

Agradeço a todos os colegas de trabalho por participarem da construção do meu saber ser, em especial à Ms. Roseli A. A. Matos Moreira e Prof^a Tânia Regina Ferri Prescinotto, pelo entusiasmo e incentivo. Aos amigos do Conservatório Musical Maraíza, em especial à Prof^a Maraíza Moro da Silva, com quem aprendi a amar o trabalho criativo em equipe. À minha amiga Sylvia Maria Pereira dos Santos Rovay, pelo companheirismo nas tardes de leituras e revisão.

Agradeço, por todos os passos amparados e compreendidos, ao meu marido Sylvio e minha querida filha Nahara. A toda minha família, por me possibilitarem a visão de mundo construída.

Aos meus pais, sempre por me apresentarem a vida com amor.

COMISSÃO JULGADORA

RESUMO

O objetivo deste trabalho é verificar a possibilidade de a Pedagogia de Projetos de Trabalho favorecer a formação interdisciplinar de professores com o perfil proposto pelas Políticas Públicas de Educação Básica. O marco que originou este estudo foram a observação e reflexão teórica da docência vivenciada no processo de implantação do Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo e revelou-se com a descrição da História de Vida. A descrição das ações políticas deste cenário educacional expõe o sentido das mudanças curriculares proposta na formação de professores e discute um novo perfil de professor. Outro procedimento metodológico desenvolvido foi o Estudo de Caso – um caso singular observado, descrito, documentado e analisado – referente a um processo de organização curricular de um curso de Pedagogia, por Projetos de Trabalho e permitiu apontar que as possibilidades de vivência de modelos educacionais diferenciados e interdisciplinares na formação inicial, como a Pedagogia de Projetos de Trabalho, capacitam os formandos a incorporar pelo exemplo dos formadores e a vivência deste processo educacional, a ação-reflexão-ação na práxis educativa, de modo a contextualizá-la e pensá-la útil para os sujeitos beneficiários destas ações pedagógicas. Os Projetos de Trabalho estimulam os formandos a lidar com ações pedagógicas inovadoras, globalizar conhecimentos em equipes interdisciplinares que se caracterizam pelo trabalho coletivo, ao assumirem o papel de protagonistas das ações desenvolvidas. O trabalho diferenciado mostrou ser possível uma formação interdisciplinar que proporciona a construção de conhecimentos e a reflexão do próprio processo de formação em conformidade com as novas perspectivas das políticas educacionais.

Palavras-chave: Formação de Professores, Projetos de Trabalho, Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This study intends to prove the possibility of Work Project Pedagogy to favour the interdisciplinary formation of teachers with the profile required by the Basic Education Public Policy. The points from which this study took root were the observation and theoretical reflection entailed by the teaching experience along the implementation of the Regime of Continued Progression in the State of São Paulo, and was made known by the description of my History of Life. The account of political actions on this educational stage portrays the meaning of curricular changes suggested in the formation of teachers and discusses the new teacher's profile. Another methodological procedure developed was the Case Study - the observation, description, documentation, and analysis of a single case – referring to the process of curricular organization in a Pedagogy course experience from interdisciplinary educational patterns at the basic level of formation – such as the Pedagogy of work project – enable undergraduate students to absorb, inspired by the example of their teachers and the experience of taking in such educational process, the action-reflection-action in educational praxis so that it is contextualized and rendered useful for those benefiting from such pedagogical actions. Work Projects encourage undergraduate students to tackle pedagogical actions and to share knowledge actors in the actions to be developed. Results pointed to the feasibility of an interdisciplinary formation providing the means for building up knowledge and reflection of the formation process itself, according to the new perspectives of educational policies.

Keywords: Teacher's Formation, Projects of Work, Educational Policies

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
O Problema	03
A Metodologia	04
Unidade de Análise	06
1. VIDA E AUTORIA: O CURRICULUM VITAE	09
1.1 Uma conversa entre ensinar e aprender	10
1.2 O encontro com o saber interdisciplinar como aluna no Magistério, na docência em educação básica e na formação de professores	13
2. CENÁRIO POLÍTICO EDUCACIONAL	23
2.1 O novo perfil de professores proposto pelas políticas educacionais e demandas	30
2.2 Política de formação de professores: um perfil em construção	32
2.3 A construção curricular na formação de professor por competências	38
3. AS PRÁTICAS INOVADORAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE	43
3.1 A Pedagogia de Projetos de Trabalho na formação de professores	52
3.2 A inserção dos Projetos de Trabalho	56
3.3 A reorganização curricular decorrente do deslocamento dos limites disciplinares	67
3.4 Equipes de trabalho interdisciplinar em Projetos de Trabalho	73
4. FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES: VIDA E AUTORIA ..	86
4.1 Competências na formação de professores: as faces da autoria	90
5. PEDAGOGIA DE PROJETOS DE TRABALHO NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES PARA UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA E POLÍTICA DO TRABALHO PEDAGÓGICO	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
BIBLIOGRAFIA	110

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve início a partir de uma preocupação pessoal em compreender as mudanças da prática pedagógica, mudanças estas propostas pela implantação da Política Pública Progressão Continuada do Estado de São Paulo.

A docência no Ensino Fundamental, em escola pública, permitiu-me o contato direto com as dificuldades cotidianas de um professor que precisa, pelas necessidades trazidas pelas demandas educacionais e políticas, assumir um novo perfil.

Esse novo perfil, porém, não era questão menos discutida tampouco no curso de pedagogia em que lecionava.

O desejo em descobrir as mudanças necessárias à minha prática educativa trouxe-me à pesquisa, de modo que, ao redimensionar constantemente o meu olhar para as múltiplas facetas deste tema, pude conhecer também um pouco mais a respeito da minha própria formação.

O exercício da docência na formação de futuros professores e o questionamento dessa formação, com base nas dificuldades vivenciadas na prática educativa da Educação Básica, conferiu-me uma condição de reflexão dos aspectos teóricos da formação de professores para a Educação Básica.

O primeiro capítulo, *Vida e Autoria: o curriculum vitae*, é uma descrição das vivências profissionais. Vida e Autoria com a intenção de demonstrar o percurso do vivenciado, da construção, da autoria que constituiu o meu currículo profissional. Esta descrição revela o percurso de minha própria formação docente, com o objetivo de identificar as alternativas de formação por que passei e o que elas acrescentaram, de modo a desvelar quais reflexões desencadearam esta pesquisa.

O segundo capítulo, *Cenário Político Educacional*, descreve as ações das políticas públicas de educação, de modo a contextualizar o cenário político educacional, encontrar o sentido das mudanças curriculares propostas na formação de professores e discutir o perfil de professor com base nas implicações políticas.

O capítulo que se segue, *As Práticas Inovadoras de Formação de Professores na Universidade*, apresenta as mudanças institucionais de uma Universidade privada a fim de compreender o contexto em que se descreve depois a proposta inovadora de formação de professores em curso de Pedagogia desta universidade, *locus* do Estudo de Caso. A descrição detalhada de um processo vivenciado de construção e desenvolvimento de um Projeto de Trabalho, conforme previsto para a organização curricular do curso no seu Projeto Pedagógico, demonstra a possibilidade de organização de trabalhos diferenciados na formação de professores que extrapolem a prática disciplinar e a possibilidade de, com eles, desenvolver uma formação interdisciplinar permeada por equipes de trabalho autônomo criativo e coletivo.

O quarto capítulo, *Formação Interdisciplinar de Professores: vida e autoria*, discute o processo de formação de professores por meio de Projetos de Trabalho com a análise de trechos dos trabalhos documentados dos alunos. O objetivo deste capítulo é a verificação dos indícios da formação do perfil proposto pelas políticas educacionais a partir da Pedagogia de Projetos de Trabalho.

O último capítulo, *Pedagogia de Projetos de Trabalho na Formação Interdisciplinar de Professores para uma consciência crítica e política do trabalho pedagógico*, compila os dados pesquisados visando compreender os propósitos de uma formação interdisciplinar de professores. A formação de professores por Projetos de Trabalho possibilita a vivência da interdisciplinaridade nas dimensões teórica, prática e atitudinal e oferece aos futuros professores, a possibilidade de uma formação crítica e política do trabalho pedagógico.

O Problema

O marco que originou este estudo foi a observação da prática e reflexão teórica realizada no exercício diário da minha docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública de São Paulo, na formação de professores nas Licenciaturas de Pedagogia, Letras e Química e na gestão de Projetos Especiais na Coordenadoria de Educação em uma Subprefeitura de São Paulo.

A observação da prática educativa foi continuamente redimensionada pelas leituras e reflexões teóricas, o que levou a indagações a respeito da desarticulação entre o que se espera do professor e sua formação. As reflexões a respeito das dificuldades que vivenciei no decorrer do processo de implantação da Política Pública Progressão Continuada no Estado de São Paulo e a exigência por ela feita – da construção de práticas pedagógicas inovadoras – polarizaram-se, colocando, de um lado, questões a respeito de como os professores são formados e, de outro, a respeito das proposições que a nova Política Pública traz.

Ressalta-se que o tema da formação de professores costuma suscitar discussões e que continuamente surgem desafios que colaboram para enriquecer essa formação (especialmente de professores de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental) para os quais as Instituições de Ensino Superior (IES) vem construindo respostas, razão por que a produção de propostas alternativas e inovadoras, que buscam implementar reformulações curriculares em cursos de formação, tem-se tornado uma constante no interior de várias IES.

É nesse contexto que se pretendeu analisar e discutir uma dessas novas propostas de currículo, implementada em um curso de Pedagogia no qual a organização se dá por Projetos de Trabalho.

Almejo que as reflexões desencadeadas durante a pesquisa respondam a uma pergunta específica, que representa o problema de pesquisa:

- É possível a Pedagogia de Projetos de Trabalho favorecer a formação interdisciplinar de professores com o perfil proposto pelas Políticas Públicas de Educação Básica?

O problema de pesquisa também é uma hipótese a confirmar ou refutar, uma vez que se pretende demonstrar que tal formação, especificamente por Pedagogia de Projetos de Trabalho é possível. Pela amplitude da proposição a ser investigada, talvez esta hipótese não poderá ser verificada em sua totalidade e, portanto, esgotada nesta pesquisa de mestrado, indicando uma possível continuidade.

Propõe-se o seguinte objetivo para esta pesquisa:

- Identificar se a organização curricular por meio de Projetos de Trabalho possibilita a habilitação dos futuros professores de modo a lidarem com inovações e mudanças, ampliando as possibilidades de ações pedagógicas.

A Metodologia

Minha docência em Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena, em Universidade Privada, torna possível a observação em um processo de mudança institucional, desencadeado pela institucionalização de uma prática responsável de formação, de modo a acompanhar as novas exigências no que diz respeito aos procedimentos metodológicos diferenciados para o componente curricular Prática de Ensino, conforme decisão da RESOLUÇÃO CNE/CP1/2002.

Em conformidade com essa Resolução, a diretoria do curso de Pedagogia da universidade, *locus* desta pesquisa, o corpo docente do curso e coordenadora-geral de Estágio, representante do corpo administrativo responsável pela elaboração, registro, documentação e avaliação dos Estágios, Práticas de Ensino e Atividades Complementares da Universidade, iniciaram em 2003 a prática de Projetos de Trabalho, seguindo a referência teórica de HERNÁNDEZ (1998).

A prática educativa vivenciada no desenvolvimento desses Projetos de Trabalho possibilitou o acesso a diversos materiais, documentos e demais registros congêneres dessa prática, fator relevante para a escolha metodológica.

Tomando como referência de análise metodológica YIN (2005), LUDKE e ANDRÉ (1986); a escolha metodológica desenvolvida é o *Estudo de Caso*.

Esta escolha foi fundamentada, conforme pressupostos do autor:

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos. O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas neles envolvidas.

(YIN 2005, p.26).

Portanto, esta investigação pretende, além da análise bibliográfica e do levantamento de análise documental - tais como de legislação referente à Educação Básica e Ensino Superior, documentos institucionais da Escola de Ensino Superior escolhida, Projeto Político Pedagógico Institucional, Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, atos, decretos institucionais, planos de ensino, documentos/trabalhos dos alunos referentes aos projetos desenvolvidos, que são entregues para obtenção das horas de Prática de Ensino - relatar o passo-a-passo da inserção e organização dos Projetos de Trabalho.

Para a definição da escolha do procedimento metodológico Estudo de Caso, quero esclarecer ainda que meu envolvimento como docente não caracteriza nenhuma possibilidade de controle sobre comportamentos e escolhas relevantes, o que invalidaria o Estudo do Caso, de acordo com YIN (2005). Primeiro por se tratar de uma investigação de iniciativa da gestão, segundo por estar eu envolvida entre tantos outros - como diretores dos cursos, diretores de Campi, Reitor e Pró-Reitores, Corpo Executivo, Coordenador de Estágio, com poder efetivo de decisão - na prática de Projeto de Trabalho a ser investigada.

Com base no planejamento cuidadoso do projeto de pesquisa e em acordo com o mesmo referencial teórico (*ibidem*, 2005), outro esclarecimento, no que diz respeito ao anonimato do Estudo de Caso, se torna importante. Preferiu-se manter o anonimato do caso, bem como das pessoas envolvidas pelos motivos verificados pelo autor:

O fundamento lógico mais comum é que, quando o estudo de caso for sobre algum tópico polêmico, o anonimato serve para proteger o caso real e seus verdadeiros participantes. Uma segunda razão é que a divulgação do relatório final de um caso pode interferir nas ações subseqüentes das pessoas que foram estudadas. (YIN, p.188, 2005).

Com base nesta alternativa, informo que o nome das pessoas, bem como das instituições pesquisadas não terão revelação de suas identidades reais, principalmente por se tratar de um Estudo de Caso, no qual pretendo que todos os detalhes sejam revelados, justamente por se tratar da descrição e análise de um processo de inovação onde as atitudes das pessoas favoreceram mudanças e muitas vezes, determinados documentos, sustentaram-nas.

Já a escolha do procedimento metodológico *Estudo de História de Vida* teve o propósito de contextualizar com detalhes todo o processo de delimitação do problema de pesquisa, desde a definição do tema, perpassando pelas questões iniciais, até chegar à pergunta específica. A História de Vida, nesse sentido, tem como intuito aproximar o leitor de minha ótica como pesquisadora, sem significar um procedimento de obtenção de fontes primárias.

A intenção desta pesquisa não é valorar, positiva ou negativamente, os projetos e a gestão institucional, pois não se trata de uma avaliação do curso de Pedagogia, *locus* do Estudo de Caso. O interesse é investigar se é possível a Pedagogia de Projetos de Trabalho favorecer a formação interdisciplinar de professores com o perfil proposto pelas Políticas Públicas de Educação Básica.

Unidade de análise

Em se tratando de Estudos de Caso, torna-se necessária, conforme YIN (2005), a definição do que se pode chamar de *unidade de análise*, de forma a delimitar o caso e determinar qual ou quais grupos devem ser entrevistados, além de justificar as escolhas que organizaram as etapas de ações metodológicas.

Considerando que Estudo de Caso pode ser de um caso singular ou de casos que se encontram em uma mesma situação de investigação, trata-se de:

- Um caso em especial, singular, no qual a experiência é contextualizada, politizada, única. O contexto é o curso de Pedagogia, Graduação, Licenciatura Plena, em uma Universidade privada no Estado de São Paulo, onde se vivencia a organização curricular por Projeto de Trabalho. O estudo deste caso representa o *locus* principal da obtenção de informações para análise nesta pesquisa.

As três etapas previstas para esta pesquisa - levantamento de dados, interpretação dos dados e dissertação crítica/descriptiva do estudo de caso - seguiram um cronograma inicial, com base no projeto de pesquisa, com a intenção de desenvolver a teoria existente com relação ao problema, no intuito de confirmar ou refutar, total ou parcialmente, a seguinte proposição:

- A formação de professores com o perfil proposto pelas políticas educacionais e por Projetos de Trabalho é possível.

Para responder ao problema de pesquisa, optei por alguns critérios para a análise final. Após a descrição e estudo da prática educativa deste processo de inovação curricular por Projetos de Trabalho, uma análise dos trabalhos documentados pelos alunos, confrontados com as competências e habilidades exigidas pelas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, pode confirmar ou refutar a hipótese apresentada, de modo satisfatório ou parcial. Para esta averiguação, foram escolhidas, em específico, as competências e habilidades diretamente relacionadas com o propósito do problema de pesquisa mais respectivas à exigência de formação do perfil de professores proposto pelas Políticas Educacionais.

Utilizou-se ainda de uma mostra de trabalhos desenvolvidos pelos alunos do curso, com critério baseado na abrangência longitudinal ao longo dos semestres letivos de 2003 a 2005/período de observação.

Iniciei, no entanto, a pesquisa com o Estudo de História de Vida seguida da delimitação do cenário educacional para a descrição das proposições trazidas pelas Políticas Educacionais e demandas educacionais. Com a História de Vida, na perspectiva de FERRAROT (1998), contei com a possibilidade de depurar experiências profissionais que me trouxeram a esta investigação de modo a contextualizar o porquê de perseguir com Estudo de Caso um curso de formação de professores que organiza o currículo por Projetos de Trabalho. Incluo enquanto propósito da História de Vida a possibilidade de aproximar os

meus interlocutores colegas professores, os alunos e quem quiser ouvir mais de perto as reflexões profissionais de um processo de formação docente.

CAPÍTULO 1

VIDA E AUTORIA: O CURRÍCULUM VITAE

Aconselhavam meus pais e avós para que refletíssemos muito sobre os projetos que elaboramos para a nossa vida, sem nos esquecermos de viver intensamente cada momento da jornada, pois eles seriam os caminhos que levariam aos nossos maiores tesouros: a concretização de nossos sonhos e a autoria de nossa própria história, que é sempre única.

Com a descrição de minha trajetória - neste caso, a profissional - detalho determinados obstáculos vivenciados em contextos diferentes: como aluna da educação básica, aluna no Magistério em Ensino Médio, como professora na Educação Básica no Ensino Fundamental e professora universitária na formação de professores. Foi a preocupação acumulada ao viver essas experiências que me trouxe a esta pesquisa.

O ponto de partida é a minha formação educacional, orientada por duas opções familiares que considero de fundamental importância: o tipo de educação formal que recebi no ensino básico, em um colégio religioso, e a formação musical, com o estudo de piano erudito, em conservatório.

A aquisição do conhecimento sempre foi da maior importância para a minha família, pois aprendíamos, eu e meus três irmãos, que o conhecimento é o único bem que ninguém nos tiraria e só com ele poderíamos alçar vôos mais altos. Aqueles modelos educacionais, que me introduziram ao conhecimento, marcaram-me profundamente e é por eles que começo a descrever e refletir com um olhar atual a respeito dos processos de formação.

Uma conversa entre ensinar e aprender

O primeiro modelo de educação foi vivenciado na escola, um colégio católico tradicional na Zona Leste de São Paulo, cujo ensino seriado enfatizava mais a nota, a memorização de conteúdos, a avaliação classificatória, as regras de comportamento, as tarefas de casa, na maioria das vezes exercícios, questionários e produção de textos.

A rotina dos afazeres diários, das tarefas, do rigor com relação às notas, regras de comportamento e demais compromissos, propiciou, a meu ver, construtos organizadores importantes, aprendizagens que serviram, de certa forma, como base para algumas importantes construções do saber. No colégio, aprendi a desenvolver a concentração, a disciplina, a organização das informações nos cadernos e em outros tipos de trabalhos.

Algumas aprendizagens que considero importantes referem-se aos trabalhos em grupo, mas as muitas atividades individuais ensinaram-me a descobrir os meus próprios limites, aquilo que faço com mais facilidade ou não. Esse modelo de educação permitiu-me conquistar ferramentas importantes: competências e habilidades básicas que permitem ao sujeito ler, compreender o mundo, mas devo ser sincera ao leitor em dizer que foi no segundo modelo de educação é que me foram possibilitados a participação do fazer criativo, do inventar, do experimentar diferentes formas de aprender, de construir conhecimento.

O conservatório representa esse segundo modelo de educação vivenciado. A experiência refere-se a um curso erudito de piano, no qual se enfatizava a aprendizagem da prática e a avaliação contínua e mediadora, de forma que o erro na execução de uma música era questionado imediatamente, no qual cumpria estabelecer uma relação entre ele e os princípios teóricos da música. Afinal, era preciso aprender a tocar perfeitamente a música, meta inatingível sem a compreensão do erro.

Nesse outro espaço de estudo, tive a oportunidade de obter conhecimentos diferentes daqueles do colégio. A disciplina no conservatório também era rigorosa; mas ali, entre escalas, notas e acordes repetidos à exaustão, a imaginação e a criatividade eram constantemente incentivadas de modo que essas exigências não importavam por si sós, eram apenas um detalhe para o que seria cobrado depois: a execução sensível, com uma

interpretação própria construída, de uma obra musical capaz de emocionar as pessoas. É a oportunidade de criar, construir, que quero destacar nesta história descrita.

Hoje, posso diferenciar os dois tipos de aprendizado, pois no conservatório o conhecimento também começava pelo raciocínio lógico, mas seu desenvolvimento passava por todos os sentidos, despertando-os. Sem isso, a interpretação musical, por mais correta que seja a técnica, nunca conseguirá arrebatá-lo a emoção de ninguém, intérprete ou espectador.

A metodologia do ensino também se diferenciava. Enquanto no colégio a figura central na sala de aula era o professor que transmitia ensinamentos a seguir, no conservatório a figura central era a própria música e aos alunos, em grupos, cabia interpretá-la e até mesmo reconstruí-la, sendo o professor o mediador dessa prática.

Outra lembrança marcante refere-se à prática educativa. Admiro hoje a flexibilidade já existente naquela época na organização das disciplinas e cursos, conforme a preocupação com a aprendizagem dos alunos. Lembro-me de que cheguei a terminar o ano letivo da terceira série de piano em um semestre, visto que em seis meses já tocava perfeitamente todas as obras propostas para aquele ano todo. Assim, no segundo semestre, já cursava o quarto ano. Com isso pude avançar no processo de formação sem ter de esperar o fim do ano só para cumprir uma formalidade burocrática. Também trabalhávamos muito em grupos nas disciplinas, o que facultava às crianças e adolescentes de várias idades compartilhar o mesmo conhecimento. Os temas estudados em disciplinas como Prática de Orquestra, Música de Câmara, História da Música eram discutidos em aulas iniciais, de modo que escolhíamos dentre eles o que gostaríamos de investigar.

Uma experiência em especial significativa para mim foi ter compreendido a relação de um conhecimento específico de uma disciplina com outro de disciplina diferente. Foi com as disciplinas Música de Câmara, História da Música, Teoria da Música, Estrutura e Percepção que me inseri em atividades das quais não havia participado antes: a partir do tema “Música da Antigüidade”, investigamos em grupo sobre os instrumentos, fomos à biblioteca, assistimos a filmes, ouvimos discos antigos, fomos conversar com especialistas — do historiador ao músico de orquestra, do marceneiro ao artesão de instrumentos. Depois, trabalhamos com o conhecimento de Percepção, Estrutura e Teoria da Música e

elaboramos partituras com as características de composição da época, construímos instrumentos e apresentamos aos colegas que estavam desenvolvendo outros projetos.

Talvez essa tenha sido minha primeira vivência em desenvolvimento de Projetos de Trabalho, sem ainda compreender cientificamente o que estávamos fazendo. O que importa nessa lembrança é o valor vivenciado, que fica marcado, enquanto modelo, pelo exemplo.

Como diz FREIRE (1996, p.38): “*ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo*”. É no que sou agora que percebo o quanto valorizei essas experiências e posso escolher entre os modelos vivenciados, aquele exemplo a corporificar. Percebo nas minhas atuais experiências docentes que o que propomos para os alunos vivenciarem, incorpora-se nas aprendizagens do lido, do tratado na teoria.

Pelo quadro traçado, considero que os meus primeiros dez anos de formação acadêmica propiciaram-me duas formas diferentes de estudar e, ao término desse ciclo de estudos — o Ensino Fundamental e o curso de Piano —, chegou a hora de pensar em uma profissão, tarefa árdua, já que a primeira opção foi para Regência de Orquestra, profissão que me desencorajaram pelas dificuldades que impunha se quisesse dela sobreviver.

Então, ingressei no curso de Magistério no Ensino Médio e comecei a dar aulas particulares de piano para crianças.

É esse o tempo que marca o início do meu interesse pela investigação sobre como ocorre a aprendizagem e como seria possível propiciar aos futuros alunos as experiências significativas de aprendizagem que vivenciei e, nesse processo inicial de formação docente, pude estabelecer uma relação entre os saberes docentes e a experiência vivenciada no colégio e no conservatório.

O encontro com o saber interdisciplinar como aluna no Magistério, na docência em educação básica e na formação de professores.

Durante o curso de Magistério (1993/1996), as teorias educacionais mais discutidas eram referentes à Escola Nova, propiciando uma análise das diferenças entre a abordagem tradicional e a abordagem renovada. O mais interessante é que vivenciei as características de ensino do colégio e do conservatório juntas, o que me ampliou a compreensão teórica e prática, pois estudávamos a teoria e desenvolvíamos procedimentos de ensino, mobilizando conteúdos, objetivos, instrumentos de avaliação, de acordo com as características de desenvolvimento psicológico ou com base nas características sociais e culturais de uma determinada comunidade.

Também nos foi apresentado o conceito de Interdisciplinaridade como sendo a integração dos saberes específicos de cada disciplina por meio de projetos de trabalho. Projetos nos quais estava previsto o trabalho de determinado conteúdo pela perspectiva da totalidade. Por conseguinte, cada disciplina lidaria com aquele conteúdo num esforço de proporcionar conhecimento amplo a respeito dele.

Não sabíamos exatamente, naquele momento, quais eram os autores que discutiam a Interdisciplinaridade, mas toda a prática proposta pelos professores com base nesse conceito foi desenvolvida em grupos. Cada grupo escolhia mais de uma área do conhecimento (Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, entre outras) e desenvolvia propostas de trabalho para os anos iniciais do ensino fundamental, considerando a integração de conhecimentos. Os trabalhos propostos eram vivenciados pelos outros alunos da turma em uma oficina. Era um grande laboratório: criávamos propostas metodológicas e as desenvolvíamos, como se fôssemos nós as crianças.

Essa prática me permitiu ocupar o lugar das crianças, como aluna, e refletir a respeito da utilidade dos conteúdos, da metodologia e objetivos e, novamente, me colocou em contato com o fazer criativo.

Nesse processo de formação, percebia o tempo todo que a preocupação de nossos professores era com a formação de educador, sempre nos propondo refletir sobre a identidade docente. Em nenhum momento me sentia preocupada com notas ou reprovação. Foram quatro anos de intensa atividade, muita leitura e cobrança do compromisso com os trabalhos propostos.

Foi possível compreender, nesse momento de minha formação, que os espaços de aprendizagem podem ser criados e recriados conforme as situações didáticas apresentadas. Entendi que tais situações didáticas podiam diferir conforme a turma de alunos, as características da comunidade em que vivem e, principalmente, a forma como o professor analisa essas características. Esse processo de reflexão, a cada situação nova de aprendizagem de que participava, favorecia a compreensão de que o ensino podia ser organizado de várias formas e contemplar diversas formas particulares de aprendizagem.

Talvez a capacidade de perceber as vantagens das situações de aprendizagem diferenciadas tenha sido fruto das oportunidades que tive de vivenciar essas diversas propostas, desde os dois modelos de educação na infância inicialmente descritos. Percebo também que foi no Magistério que tive um espaço inicial de formação docente uma vez que era constante a exigência de pensar nesses modelos, o que não havia feito anteriormente, de forma espontânea.

Muitas dessas experiências relatadas até então demonstram que as atividades desenvolvidas em conjunto, por professores de disciplinas diferentes, proporcionavam a capacidade de estabelecer relações entre os conhecimentos e, ao descrevê-las no exercício da pesquisa, dou-me conta dessa compreensão construída.

Após o término do Magistério, ingressei na Universidade em 1996, no curso de Pedagogia. Entusiasmada com a profissão, quis me especializar e seguir a carreira docente.

O curso de Pedagogia ocupou uma posição oposta à do Magistério: foi mais teórico do que prático. Hoje, entendo que os dois momentos vividos se completam, pois o suporte teórico veio dar sustentação e compreensão à prática que vivenciei no Magistério.

Na época, o propósito do curso de Pedagogia era mesmo ser teórico, conforme se expunha de forma clara e objetiva já no momento da matrícula. Normalmente, fazia-se o Magistério para obter experiência técnica e Pedagogia, em nível superior, para obter especialização teórica.

Com base em uma forma mais acadêmica de estudar, éramos incentivados a pesquisar e a fazer relação entre os vários autores que exploravam um mesmo tema ou problema da educação.

Ao me formar, em 1999, fui trabalhar como professora eventual na mesma Escola Estadual em que havia acabado de fazer estágio em Administração Escolar. Na época, tive a oportunidade de fazer parte de uma equipe de quatro educadores que se empenhavam em construir o regimento da escola. Durante as reuniões, discutíamos muito a respeito da função da escola, que atendia o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Entre as pautas, um assunto muito discutido era a questão da interdisciplinaridade e a possibilidade de desenvolver projetos que pudessem romper com a organização curricular disciplinar. Sempre havia espaço para os relatos de professores que, como eu, também viveram experiências diversificadas, contribuindo durante a reunião com os detalhes de como elaborar e organizar ações em um projeto. Discutíamos as diversas possibilidades de propiciar momentos de aprendizagem, durante os quais, alunos de diversas séries pudessem se envolver em um projeto interdisciplinar. Muitos professores adotaram a idéia e começaram a desenvolver projetos pilotos.

Novamente, deparava-me com o conceito de Interdisciplinaridade enquanto integração de disciplinas, mas, no decorrer do ano, fomos percebendo que não era tão simples assim integrar disciplinas, porque era imprescindível a integração de tarefas, a participação de professores que, por dificuldade de ajuste de horários com as equipes, preferiam não se envolver no planejamento; a crença de que o conteúdo ficaria defasado com a prática de projeto e até mesmo a falta de confiança de que todo esse trabalho pudesse fazer diferença na aprendizagem dos alunos.

Tendo participado de um grupo de professores que se preocupou em tentar resolver os problemas que impediam a prática de projetos na escola, fiz, junto com os colegas, uma leitura mais técnica, científica a respeito da interdisciplinaridade.

Percebo hoje que o referencial adotado para tentar compreender essas dificuldades foi o de Ivani Fazenda.

Da leitura, passamos a compreender o conceito de interdisciplinaridade como o reencontro hoje: *“uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à*

compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão”. (FAZENDA 2001, p.11).

Com base nessas reflexões compreendo o porquê de os nossos projetos não terem desenvolvido nessa experiência. A atitude interdisciplinar não pode ser exigida de todos, pois conforme explica FAZENDA (1979), depende de uma mudança de concepção de educação, incorporada pelos sujeitos que participam de uma proposta que se pretenda ser inovadora.

Nesse tempo, com as muitas mudanças administrativas ocorridas na escola, inclusive a troca de gestores, o assunto foi deixado de lado e eu fui para outra Escola Estadual no final desse mesmo ano (1999), com muitas outras perguntas sem respostas, na expectativa de continuar a investigar os problemas vivenciados em relação ao currículo interdisciplinar. Sabia da importância dos projetos porque, para mim, a oportunidade de aprender com eles, na Escola de Música e no Magistério, fez-me explorar a autonomia de buscar a pesquisa, de trabalhar em equipe, de ouvir a proposta do outro e considerar a aprendizagem do saber conviver e tomar decisões neste tipo de trabalho. As indagações que me fazia eram: quais são os saberes interdisciplinares? Seria possível um currículo interdisciplinar? Seria possível desenvolver isso por meio de projetos? O que seriam, de fato, Projetos? Seria possível ser interdisciplinar?

Em 2001, assumi uma sala de aula na Educação Infantil em um colégio particular e uma turma no curso de Pedagogia em uma Universidade privada. Em 2002, o cargo de professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Municipal de São Paulo.

Tanto na Prefeitura como na Universidade, encontrei uma diversidade de práticas pedagógicas e de posicionamentos teóricos sobre educação que muito contribuiu para fomentar em mim a busca de respostas para as indagações que me incomodavam desde o curso do Magistério.

Na Prefeitura, percebi um cenário político repleto de desafios e o primeiro que compartilhei com os novos colegas foi a construção do Projeto Político Pedagógico. Entretanto, o que poderia ter sido um momento de construção coletiva transformou-se em um momento de discórdias entre os professores. Nessa situação, o que me chamava a atenção eram as dificuldades de gerir uma instituição pública com professores imbuídos de crenças diferentes.

Mas, ao concluir que não poderia mudar a situação, resolvi concentrar-me na turma de terceiro ano que me fora confiada e as primeiras providências foram relativas à adaptação, pois era uma turma que havia perdido a professora por licença-gestante.

Percebi, durante as atividades propostas às crianças, que falar, mover-se, pintar com liberdade de escolha de cores os próprios desenhos, eram práticas proibidas. As regras me foram repassadas logo nas primeiras reuniões e o principal contrato didático era que só poderiam ir para a aula de Educação Física os alunos “bonzinhos”. Música ou brincadeiras, só de vez em quando. Nesse momento, tive muitas dúvidas a respeito de quais caminhos seguir, não sabia bem o que seria realmente importante para aquelas crianças.

Todavia, a dúvida levou-me a refletir e buscar respostas na experiência educativa que já construía e no fundamento teórico que tinha até o momento. Coloquei-me no lugar dos alunos e refleti que regras, rigor nos estudos, comportamento coerente ao ambiente público, assim como seguir instruções na realização de tarefas são de fundamental importância, mas sentia ser mais relevante elaborar situações educativas nas quais os alunos pudessem criar, construir a partir do copiado, assimilado.

Então propus-me um desafio: criar diferentes situações de aprendizagem que proporcionassem aos alunos desenvolver outras competências e habilidades. Sabia da possibilidade de ampliação dos conhecimentos com a prática do que eu achava ser projetos interdisciplinares; entretanto, não sabia como iniciar essa prática. Aprendera a elaborar um projeto e o que acontecia durante o processo, mas não sabia propô-lo aos alunos e aos professores colegas.

Decidi que precisava conhecer melhor esses alunos e, para tanto, decidi perguntar-lhes mais sobre o que gostavam de fazer, os assuntos pelos quais se interessavam e que gostariam de conhecer mais. Para minha grande surpresa, em apenas duas semanas já conhecia muito de suas vidas, suas dificuldades, seus sonhos e percebi que, com essa aproximação, os alunos se mostravam mais interessados, motivados.

Nas reuniões que fazíamos, surgiu a idéia de trabalharmos alguma coisa relacionada à música, pois eles queriam conhecer o assunto e sabiam que eu podia ensiná-los. Os alunos inicialmente me pediram para formarmos um coral e lembro-me de que alguns disseram que gostariam de cantar músicas diferentes das que conheciam. Então perguntei o que achavam de criar músicas, dizendo que poderia ensinar a fazê-lo. Fiz uma proposta de

transformar em música os textos poéticos que desenvolvíamos e, como a escola dispunha de um piano, pedi à coordenadora para usar o espaço (sala de leitura) durante uma hora por semana. Ensinei as notas musicais, deixei-os experimentar o piano e, logo, a sensação da semana era a aula de música. Assim que construímos os poemas cantados, três professoras se interessaram e fizeram-me a proposta de organizarmos o horário de aula no período letivo de forma que eu pudesse, em rodízio, ficar com as outras turmas e também lhes ensinar música.

Reunimo-nos com a coordenadora responsável e discutimos as possibilidades de incluir essa proposta no currículo, refletindo a respeito de muitos conteúdos que poderíamos trabalhar de formas diferenciadas e também das diversas possibilidades de reorganizarmos o tempo e os espaços possíveis e disponíveis na escola.

Após a reunião, nós três ficamos impressionadas diante de tantas possibilidades, não só pela música, mas com outras linguagens, e já começamos a decidir aquilo que cada uma tinha de diferente a oferecer para os alunos: eu, a música; uma, as artes plásticas, e a outra, a fantasia das histórias, contos de fadas com brincadeiras e muita imaginação.

Escolhemos três horários, em esquema de rodízio. Cada turma ganhou mais duas professoras e três novas disciplinas. Entretanto, quando começamos a desenvolver atividades nas quais juntávamos os alunos na quadra, por exemplo, passou a haver reclamações: alguns professores acreditavam que isso não levaria a nada, que era só brincadeira e que essas atividades estavam tirando a atenção dos outros alunos.

O que nos conferiu confiança foi termos comprovado que os alunos analfabetos, ainda no terceiro ano, motivaram-se com as atividades diferenciadas e, como fazíamos produção de textos (poesias), avançaram com rapidez em suas hipóteses sobre a escrita, conseguindo alguns, sair da condição de analfabetos. Logo, já estávamos refletindo com outros professores também e entendendo essa prática como três ações: Aula de Música, Oficina de Artes e Hora das Histórias. Então, planejamos outras ações, cada uma com uma série de atividades propostas para concretizá-las, tendo como objetivo principal a erradicação do analfabetismo naquela escola.

Todo esse movimento desencadeou muitos questionamentos sobre a organização curricular, pois percebemos que os alunos não precisavam estar exclusivamente na sala de aula, junto com a sua turma, para aprender, apenas de uma forma, um conjunto básico de

conteúdos. Isso ficou claro quando vimos os alunos desenvolverem a escrita, a leitura, o cálculo, sendo sujeitos da construção do conhecimento a partir de atividades pelas quais se sentiram motivados.

Outro desafio foi pensarmos em ampliar nossas práticas pedagógicas de forma a organizar o currículo em ciclos, proposta apresentada nas reuniões de Pólo realizadas pela Coordenadoria de Educação.

Nessa época, além de todas as dificuldades existentes na docência, da complicação caracterizada pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos e dos vários problemas decorrentes das condições sociais e financeiras como fragmentação da estrutura familiar, falta de recursos até mesmo para comer, entre outros, havia ainda a incompreensão a respeito da Política Pública Educacional do Estado de São Paulo - a Progressão Continuada e o desafio de fazê-la vigorar.

Sabíamos, ao ler os documentos legais a respeito dessa Política, que deveríamos organizar o currículo em ciclos, que ele deveria ser interdisciplinar, romper com a seriação, modificar a função da avaliação, mas não sabíamos, ao certo, como concretizar tudo isso.

Em 2004, completava três anos de experiência docente no Ensino Superior em curso de Pedagogia, ao mesmo tempo em que atuava como professora de Ensino Fundamental em cargo efetivo no Município de São Paulo nos últimos dois anos (2002-2004).

No início de 2004, optei por deixar a escola onde atuava no Ensino Fundamental para aceitar o convite de trabalhar na Subprefeitura, na Coordenadoria de Educação do município de São Paulo, em uma equipe técnica no departamento de Projetos Especiais. Meu novo trabalho na Prefeitura seria o de implantar, implementar e acompanhar, junto com a equipe, Projetos desenvolvidos pela SME (Secretaria Municipal de Educação). Projetos como Educom. Rádio, Grêmio Estudantil e Escola Aberta indicavam a preocupação com a participação dos alunos infanto-juvenis nas escolhas, tornando-os participantes da gestão democrática da escola. O objetivo era o de promover espaços de formação para que a comunidade educativa, não só alunos, mas também pais, professores e demais funcionários da escola, pudessem desenvolver a vivência da cidadania.

Trabalhei pouco tempo na gestão municipal de São Paulo, porém as dificuldades vivenciadas, reforçaram as minhas preocupações com a formação de professores.

Hoje, construo a convicção de que o não-saber-fazer diferenciado não podia ser culpa generalizada de professores, diretores ou gestores do sistema de ensino, mas constituía um indício de que, talvez, a base da formação docente pudesse contar com aprendizagens a respeito de vivências de práticas criativas de solucionar problemas de gestão, tanto da prática educativa na sala de aula como na prática de gestão educativa.

No mesmo ano, 2004, enquanto vivenciava essas experiências na gestão municipal de São Paulo, também percebia as dificuldades de professores e alunos do curso de Pedagogia em que atuava como professora de construírem uma prática diferenciada. Tratava-se da construção de uma prática de formação de professores por Projetos de Trabalho.

A prática de trabalhar no curso de Pedagogia os conteúdos disciplinares de forma integradora significou um grande desafio para os professores ao terem de refletir e reorientar as próprias práticas educativas e o currículo do curso.

Essa experiência na educação pública municipal e na formação de professores no curso de Pedagogia acrescentou-me algumas reflexões a respeito da importância dos projetos de trabalho e do currículo interdisciplinar na formação de professores, pois percebia que era ainda uma prática distante da realidade de muitas escolas e que muitos professores e gestores não tiveram as mesmas oportunidades de conhecer essas práticas pedagógicas.

Na minha compreensão, essas práticas diferenciadas poderiam desenvolver saberes docentes importantes para o desenvolvimento de uma escola mais dinâmica, mobilizadora de espaços de aprendizagem que assumissem as novidades vivenciadas nestes últimos anos pela sociedade.

Os alunos dos últimos vinte anos – a minha geração - já sofreram influência das novidades tecnológicas, da velocidade das informações, de todo um repertório diferenciado de música, dança, filmes, bem como da linguagem e das relações com o tempo e o espaço, de forma bem mais socializada ainda do que os alunos dos dez anos anteriores, senão diretamente em casa, nas muitas *lan houses* ou *cyber cafés* que popularizaram os meios tecnológicos de informação.

Mesmo assim, enquanto participante desta geração, senti dificuldades de compreender essas mudanças na prática educativa ao exercer a docência e a gestão da educação.

Na docência superior, no curso de Pedagogia, exercida concomitantemente à gestão na Subprefeitura, nesse mesmo ano, tais desafios se evidenciaram quando refletia teoricamente a respeito da prática educativa vivenciada, prática que consistia na construção inovadora da organização de procedimentos metodológicos diferenciados.

Ao propor aos professores uma análise a respeito de como poderíamos desenvolver procedimentos metodológicos diferenciados, a coordenadora do curso nos abriu a oportunidade de inovar na formação dos futuros professores.

A proposta para a elaboração conjunta de projetos que integrassem as diferentes disciplinas de cada semestre levou-nos, professores do curso, a uma constante reflexão e discussão a respeito do currículo.

Antes, tínhamos a preocupação de adequar uma quantidade de conteúdos ao tempo disponível de dias letivos do semestre. Com essa nova proposta de trabalho, foi necessário repensar os conteúdos disciplinares com base na prática dos projetos, o que indicava que deveríamos organizar práticas de pesquisa para que os alunos estudassem esses conteúdos na dimensão prática, fazendo um percurso de ação-reflexão-ação.

Todos os professores deveriam reunir-se por semestre, definir um tema/problema e, com base nele, discutir com os colegas como cada disciplina poderia contribuir para que os alunos pudessem investigar o tema proposto. A idéia era que os professores desenvolvessem um projeto multidisciplinar por semestre para que os alunos vivenciassem uma forma diferente de aprender os conteúdos, possibilitando a relação teoria-prática.

O objetivo definido pela coordenadora do curso de Pedagogia era a elaborar de situações de aprendizagem em que os alunos pudessem relacionar teoria e prática de forma que vivenciassem e assumissem o papel de autores da construção de conhecimentos.

Presenciei inúmeras dificuldades, como a elaboração de uma proposta em comum com as diversas posições teóricas, concepções de ensino e aprendizagem que provocaram um deslocamento de crenças e valores a respeito da educação e da função do curso de formação de professores.

É no contexto dessas minhas vivências que o interesse por uma investigação surgiu no bojo das questões que fizeram parte de toda a minha trajetória, sobretudo das experiências profissionais, que estão enunciadas neste capítulo.

CAPÍTULO 2

CENÁRIO POLÍTICO EDUCACIONAL

Este capítulo descreve as ações das políticas públicas de educação de modo a contextualizar o cenário político educacional, encontrar o sentido das mudanças curriculares propostas na formação de professores e compreender o perfil proposto pelas políticas educacionais. As experiências docentes descritas no capítulo anterior revelam a diversidade existente nas mudanças organizacionais e conceituais a respeito de ensino e aprendizagem, que a implantação de políticas públicas na Educação Básica provocou em vários Estados brasileiros, principalmente no decorrer dos últimos dez anos.

As freqüentes modificações da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem foram justificadas pelas exigências sociais, principalmente a questão da inclusão e universalização do Ensino Básico.

Segundo BARRETTO e MITRULIS (2001), já na década de cinquenta do século XX, os índices de retenção brasileiros eram muito mais elevados do que os de outros países da América Latina (57,4%, na passagem da 1ª para a 2ª série), o que representava, na época, sério obstáculo para o financiamento da educação, além de gerar um aumento significativo nos índices de evasão escolar. Estes dados desencadearam uma discussão nacional sobre a influência da retenção no processo de aprendizagem dos educandos, que acabava por estender o fracasso dos estudos no plano pessoal, familiar e social.

Nesse cenário, o tema da promoção automática ganha força na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória (Lima, 1956) e, a partir daí, elaboram-se propostas de reformas da organização seriada de educação no Brasil: Promoção em Massa, Promoção Automática, Ciclo Básico, Progressão Continuada e Ciclos de Formação.

Entre os ensaios de inovação propostos pelos Estados a partir da década de 1960, destaca-se a organização da escola em ciclos. No decorrer das décadas seguintes (1960 a 1996), várias experiências consideradas pioneiras caminharam na evolução de uma importante inovação pedagógica na educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. As leis anteriores (LDB 4.024/61 e LDB 5.692/71)

possibilitavam a diversificação da organização das escolas, mas somente com autorização, em caráter experimental solidamente justificado.

A LDBEN 9394/96 permite aos sistemas de ensino adequarem a organização das escolas de acordo com a realidade sociocultural. A definição da variedade de formas de organização é estabelecida no Título V, das finalidades e as possibilidades de organização da Educação Básica.

No artigo 23 deste título, as possibilidades de organização da Educação Básica são assim especificadas:

Art.23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.(LDBEN 9394/96).

Destaco aqui a organização em ciclos, pois representa uma nova possibilidade de reordenação dos tempos e espaços de aprendizagem, assegurando, ao contrario da lógica temporal seriada, maior flexibilidade no ensino. Trata-se da tentativa de promover não apenas o acesso e a permanência dos alunos na escola, mas, sobretudo, o processo de ensino e aprendizagem, permitindo que ele seja organizado de acordo com os diferentes e diversos ritmos do desenvolvimento dos educandos.

Apesar do avanço promovido pela LDB 9394/96, é preciso salientar que os direitos de organização da Educação Básica estão restritos ao Sistema de Ensino. O artigo 23 estabelece assim:

§ 1º É facultativo aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (LDB 9394/96, artigo 32).

Com base nesses artigos, cada sistema de ensino pode organizar o ensino fundamental para o provimento de políticas públicas de acesso e permanência, que surgem em decorrência de um dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

9394, de 20 de dezembro de 1996: “*igualdade de condições de acesso e permanência na escola;*” (Inciso I do Art.3º, Título II).

Desde então, várias políticas públicas vêm sendo implantadas no sentido de garantir o princípio em questão.

No entanto, no Estado de São Paulo, no contexto de gestões com alternâncias partidárias, as escolas vêm sofrendo a indefinição entre propostas de projetos educacionais, seja no âmbito estadual ou municipal. Um exemplo disso é a política pública de acesso e permanência: o Regime de Progressão Continuada, instituído pela Deliberação CEE nº 09, em 30 de julho de 1997, que já no corpo do texto, bem como no texto indicativo que a antecede, não esclarece qual a proposta que se quer implementar, dando assim margem à interpretação que for mais conveniente à gestão vigente.

Com o discurso de “*garantia de sucesso aos alunos*”, “*aprendizagem eficiente*” e “*inibidora de retenções*”, a Indicação CEE nº 08/97, anexada à Deliberação CEE nº 09, de 30 de julho de 1997, que institui o regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo, propõe que o que deve ser modificado na educação é a concepção e a prática de avaliação, de modo que deixe de ser classificatória e punitiva, portanto excludente, para tornar-se contínua, com base em uma “*concepção de avaliação de progresso*”.

É difícil compreender, com clareza, o que exatamente significa na prática garantir o sucesso aos alunos e promover uma aprendizagem eficiente e inibidora de retenções quando falta compreensão do que seria avaliação de progresso.

A desconfiança do uso desses termos aumenta quando se faz a análise do que poderia significar na prática o sucesso dos alunos. Seria propor aos professores que garantissem o sucesso de todos, quando se sabe que o sucesso de aprendizagem dos alunos depende não só da sua vivência na escola, mas de todos os fatores sociais com os quais o sujeito interage.

Nesse sentido, as políticas de acesso e permanência, como a Progressão Continuada, podem desencadear um processo de exclusão perverso, em lugar de garantir a qualidade e a eficiência. De forma equivocada, assim, compreende-se que é possível a todos os alunos estar em contínuo progresso e, mais ainda, fazer com que os alunos também acreditem nisso, utilizando para tanto uma avaliação que só considera o que o aluno conseguiu progredir.

Por outro lado, segundo FREITAS (2002), a avaliação no regime seriado, classificatória e somativa, estabelece aos alunos um valor de troca do conhecimento assimilado e reproduzido nas provas pela nota. A nota torna-se um motivador artificial e o aluno estuda para alcançá-la. No decorrer do ano letivo, as notas vão sendo acumuladas e ao estabelecer a média das notas do aluno, desenvolve-se a classificação. A classificação entre alunos aptos e não-aptos é o que estabelece a seleção dos alunos que seguirão na série seguinte e os que permanecerão por mais um ano na mesma série. Essa modalidade de avaliação formal tende a promover a exclusão, por não reconhecer as diferentes formas de aprendizagem no decorrer do processo educativo.

Nesse modelo educacional, são os alunos que estão em favor das séries, da aquisição de conhecimentos escolhidos para a série. Mas é um equívoco pensar que retirar os efeitos da avaliação formal por meio da implantação de uma política pública, neste caso da Progressão Continuada, possa concretamente tornar a escola inclusiva, de modo que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizagem. Entra em cena outro fator avaliativo: a avaliação informal:

...ao retardar os efeitos formais da nota, o sistema quebra o tripé avaliativo e desarma o professor, que fica sem ter “motivadores” para lidar com o aluno em sala de aula durante longos períodos. Gera efeitos colaterais. A “ordem” na sala de aula convencional, certo ou errado, ancora-se na nota. Há que se lembrar que a gênese do sistema escolar substituiu motivadores naturais por motivadores artificiais baseados no valor de troca do “conhecimento”(pela nota) junto ao professor. É este processo de troca que permite ao professor criar os motivadores artificiais que regulam as relações (inclusive artificiais) em sala de aula. (FREITAS 2002, grifos do autor, p.12).

Para que processos de motivadores naturais sejam criados pelo professor, é necessária a compreensão prática de como elaborá-los e concretizá-los. Os motivadores naturais são desenvolvidos com ênfase na avaliação informal com finalidade formativa, coletiva, de modo que os professores compartilhem com os alunos a exposição constante de seus erros e avanços. Nesse sentido, a avaliação não objetiva a definição de notas e conceitos, mas a mediação no processo de aprendizagem.

Sem uma formação docente que compreenda como desenvolver uma avaliação contínua, formativa, arrisca-se a tolher desses alunos a consciência de seus erros, de seus

retrocessos, de forma a justificar o que de fato vem ocorrendo: os alunos têm o acesso garantido pela oferta segura de vagas, a permanência na escola também está garantida pela política pública, Progressão Continuada, no caso do Estado de São Paulo, mas nem por isso com certeza de aprendizagem.

Como diz LIBÂNEO, (2003, p.145):

Qualidade social de educação significa não apenas diminuição da evasão e da repetência, como entendem os neoliberais, mas refere-se à condição de exercício da cidadania que a escola deve promover. Ser cidadão significa ser partícipe da vida social e política do País, e a escola constitui espaço privilegiado para este aprendizado, e não apenas para ensinar a ler, a escrever e a contar, habilidades importantes, mas insuficientes para a promoção da cidadania.

Na tentativa de expressar esses intuitos, o texto do documento da Política Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo declara que o Ensino Fundamental será organizado em dois ciclos, correspondentes da 1^a à 4^a séries e da 5^a à 8^a séries, em regime de Progressão Continuada, reiterando seu propósito:

Assim, comprometida com a educação inclusiva e empenhada, portanto, em responder às necessidades educacionais de todas as crianças e jovens, tendo em vista suas condições sociais, físicas, de saúde ou suas possibilidades relacionais, a Secretaria da Educação mantém uma rede de escolas que oferece diferentes níveis, cursos e modalidades de ensino da educação básica. (2003, p.12).

Outra dificuldade então, refere-se à compreensão da organização curricular em ciclos, levando-se em consideração os propósitos acima citados.

As séries anuais são organizadas em disciplinas ajustadas em horas/aulas específicas, nos quais cada professor, de forma compartimentada, trabalha o seu conteúdo programado para o ano letivo.

Diante das dificuldades narradas e da experiência docente vivenciada como professora do primeiro ciclo do Ensino Fundamental no município de São Paulo, não atinava com o que, em essência, havia sido modificado, visto que a organização permanecia inalterada, consistindo a única mudança ter passado a primeira série a chamar-se primeiro ano do primeiro ciclo.

A curiosidade de compreender o que se clamava atender com a mudança da política, compartilhada entre os pares durante as reuniões de pólo de que participavam todos os professores da rede da região, provocou a busca de mais leituras do texto da Deliberação

que institui a Progressão Continuada, o que levou a um processo de reflexão sobre o não-reprovar o aluno significar toda uma mudança de prática pedagógica dos professores.

No decorrer do trabalho desenvolvido na escola municipal, percebi que a dificuldade em implantar e implementar a Progressão Continuada estava nas diferenças entre a prática pedagógica dos professores e a nova prática exigida, mas não explicada, uma vez que se explicitava o que deveria acontecer – possibilidade de reprovação no final do ciclo, não ao longo dele - mas faltavam espaços para formação continuada, como oficinas pedagógicas, troca de relatos entre professores, mediados por profissionais pesquisadores, que auxiliariam a construir novas práticas pedagógicas, de modo a concretizar a gestão pedagógica de ciclos.

Torna-se importante aqui o esclarecimento do que vêm a ser ciclos.

Segundo ARROYO (2004) e FREITAS (2004), *ciclos* diferem de *Progressão Continuada*.

O primeiro autor distancia o conceito de ciclo do conceito de progressão continuada e diferencia *ciclo de aprendizagem* de *ciclo de formação*:

Confundir ciclo com um mero arranjo administrativo ou com ritmos de aprendizagem ou com progressão contínua situará as avaliações e as análises fora do foco. Se não partirmos do reconhecimento de que respeitar os tempos humanos, cognitivos, socializadores e culturais dos educandos(as) é uma exigência de todo o processo de ensinar e aprender, sobretudo de todo processo de formação humana, dificilmente nos aproximaremos com respeito intelectual às complexas tentativas de organizar a escola em ciclos de formação. (ARROYO 2004, p.12-13).

Para FREITAS (2004), a progressão continuada difere dos ciclos ao considerar a proposta de ciclos apenas experiências, como a da Política Pública da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, forma de trabalho iniciada em 1994, a partir de congressos que discutiram a proposta da “Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte”, e formalizada em documento apenas após participação coletiva, envolvendo toda a comunidade educativa, especialistas e políticos, pais e alunos, para a implementação dos ciclos de formação.

O autor destaca a concepção de cada proposta política quando esclarece que a Progressão Continuada

...é herdeira da concepção conservadora-liberal, e os ciclos de formação estão mais ligados às propostas transformadoras e progressistas. No primeiro caso, a avaliação assume papel de controle e atua para implementar verticalmente uma política pública. No segundo, a avaliação assume papel de crescimento e melhoria da escola a partir de dentro – ainda sob estímulo da política pública (FREITAS, 2004, p.72).

A avaliação da aprendizagem para o crescimento e melhoria da escola a partir de dentro da escola indica que, ao longo do processo de planejamento dos ciclos, os professores poderão privilegiar o desenvolvimento de suas práticas educativas de forma a organizar situações que também sirvam de instrumentos de avaliação, além de assumir uma concepção de avaliação contínua, na qual as formas de registrar e conceituar o trabalho do aluno contam para o seu progresso formativo.

Se antes o professor organizava sua prática pedagógica em torno de um “pacote de conteúdos” a ser trabalhado dentro dos limites disciplinares, por todo um bimestre, para depois avaliá-lo, essa nova proposta educacional agora exige outro perfil de professor: flexível, com competência para criar e recriar espaços e situações educativas, de modo a organizar os conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais de várias maneiras; capaz de criar mecanismos de acompanhamento dos alunos, respeitando suas individualidades, e de reordenar grupos de reforço, adaptação, aceleração, que sob sua responsabilidade, deverão progredir, passar pelos ciclos, de modo a garantir muito mais do que o acesso e a permanência.

Talvez, a importância de uma proposta inovadora como esta pressuponha a garantia de uma educação que faça a diferença na formação dos educandos, significativa ao seu mundo vivido e aos anseios de uma formação para o aprender a aprender. Essa mudança sugere um novo perfil profissional.

O novo perfil de professores proposto pelas políticas educacionais e demandas

Um novo perfil de professores, segundo SILVA (1994), surge com três demandas específicas: a afirmação da democracia, o movimento de reunificação do conhecimento e o desmanche dos grandes sistemas. A primeira refere-se ao crescente movimento de democratização do acesso à escola e permanência nela, a segunda diz respeito à crítica da disciplinarização do conhecimento e a última demanda refere-se ao movimento de descentralização das organizações, confrontando os profissionais da educação a necessidade do trabalho com base na autonomia coletiva.

Essas demandas confirmam um novo cenário proposto para os profissionais da educação assim como diz o autor: *“esse cenário e essas respostas exigem do educador de ensino básico novas competências, que devem ser adquiridas quando possível, na formação inicial, ou impreterivelmente, na formação contínua, em serviço”*. SILVA (1994, p.69). Ainda a respeito desse novo perfil de professores, diz também:

O acesso de uma nova clientela ao ensino básico, de modo especial no caso da escola pública, coloca aos docentes a urgência de adquirir e ampliar seus conhecimentos para além de sua própria disciplina. Surge a necessidade de conhecer o campo educacional de modo a permitir maior mobilidade do educador nas várias situações que lhe coloca o trabalho educativo.

(SILVA 1994, p.69).

Seguindo essa linha de pensamento, não bastasse a adaptação às novas definições da política educacional, outro componente, também relativamente novo, modifica todo o processo de formação do aluno e também o que se espera do professor. Os avanços tecnológicos verificados a partir das últimas duas décadas do século passado e em processo cada vez mais acelerado, fazem com que não só o processo educativo mas também o educador tenham de ser reavaliados continuamente.

As atuais demandas demonstram que os estilos de vida e consumo se modificam dia-a-dia, em função da tecnologia, o que influencia a forma de convivência social, a organização dos afazeres diários, as formas de organização do trabalho, modificando inclusive a velocidade do pensar e do agir. As mudanças chegam também na dinâmica em

que se processam as informações em um país que disputa diariamente a sua parcela de participação na globalização.

Traduzindo os impactos da globalização da sociedade para a escola, considerando a escola enquanto espaço social, onde as contradições se reproduzem, podemos pensar, junto com DUPAS (2001), que os componentes cidade, técnica, comunicação, que governam os tempos sociais, também são refletidos na escola. Explica o autor que os valores, antes ensinados às crianças por determinados ritos, agora são transfigurados em outros: a espera de todo o percurso do aprender vem sendo substituída pela velocidade, alcance de rápidos resultados, configurando outras relações com a temporalidade.

Essas novas relações com o aprender obrigam o educador a pensar também em outra forma de ensinar, assim como a pensar nos impactos que vem sofrendo a Política Educacional, principalmente com relação aos movimentos de centralização de poderes em direção ao que se quer da escola e do ensino de Educação Básica e a respeito de quais profissionais se deseja para eles, incluindo nesse movimento o desvelar de mecanismos que descentralizam as responsabilidades do Estado, principalmente com o ensino público.

Desse modo, reitera-se a idéia de que a ambigüidade de ações educativas pode fazer-se presente. A importância dos saberes adquiridos na infância, como os valores destacados na narrativa de minha história de vida, poderia permanecer na trama curricular, num constante exercício de olhar para o novo sem descartar o velho, como diz FAZENDA (2002). Criar a consciência de mudar a prática educativa de forma a reorganizar os tempos e espaços de aprendizagem significa construir uma dinâmica que transcenda a prática disciplinar. Para isso não é necessário excluir as disciplinas, somente pensar em novas formas de trabalhos educativos.

Política de formação de professores: um perfil em construção

A diversificação de organização da escola, como os ciclos de formação e progressão continuada, representa uma inovação pedagógica que impõe uma nova prática educativa, diferente da prática constituída no regime seriado. O que se tem visto na formação de professores, porém, é justamente a vivência de práticas educativas seriadas, que sistematizam o conhecimento de forma conteudista e disciplinar. Essa prática educativa na formação de professores normalmente é composta por aulas expositivas e, nesse cenário, poucos espaços são oferecidos aos futuros professores para a construção dos conhecimentos, como tampouco se oferecem experiências diferenciadas para que ele possa desenvolver a compreensão do fazer diferenciado.

Pode-se confirmar com TARDIF (2001, p.119) que

É exatamente essa concepção tradicional que dominou e domina ainda, de maneira geral, todas as visões da formação dos professores tanto nas universidades do hemisfério Norte quanto nas universidades do hemisfério Sul: os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa esta que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor.

O que TARDIF traz em termos de preocupação é a condição tradicionalista em que se conservam as práticas educativas nas universidades, uma vez que se pode pensar até mesmo nas dificuldades de modificar as tradições da institucionalização da organização da forma do ensino acadêmico, que concerne toda uma construção histórica do que é e de como se faz ensino em uma Universidade.

Segundo PIMENTA E ANASTASIOU (2002, grifos meus, p.148), esta tradicionalidade na organização institucional das universidades brasileiras se deve às influências históricas do modelo jesuítico caracterizado pela hierarquia de ações didáticas e do programa básico repetido em todas as instituições desde o século XII, quando mantemos (...) “ *o estudo dos clássicos (conhecimentos) por meio dos textos e exercícios trabalhados*

num processo de repetição e exercitação do pré-estabelecido, condicionado a um currículo fixo, determinado e organizado por justaposição de disciplinas”.

Toda essa tradição converge para um ensino muitas vezes extremamente técnico e conteudista, puramente disciplinar, no qual os graduandos não têm muitas possibilidades no decorrer do curso de mobilizar tais conhecimentos conceituais na prática, de maneira a vivenciar outros processos de aprendizagem além da cópia e memorização sistemática em aulas expositivas.

Não se trata de excluir disciplinas, cópias, memorização, conteúdos conceituais e a técnica, apenas de refletir que o mundo do trabalho está exigindo mais do que isso, inclusive o mundo do trabalho docente.

Nesse sentido, a formação de professores enfrenta atualmente o desafio do repensar a organização curricular dos cursos de formação docente em se tratando da realidade educacional que esse futuro professor encontrará: demandas que vão exigir competências e habilidades de mobilizar conhecimentos de modo que possa com eles problematizar situações educativas e organizar práticas que possibilitem aos alunos na Educação Básica ir além da leitura das informações acessíveis por diversos meios tecnológicos. A exigência está para a reflexão crítica do *quê ensinar*, para *quê ensinar*, por *quê ensinar* algo em detrimento de outras possibilidades, para *quem ensinar* e conseqüentemente, a reflexão de *como ensinar*.

Sobre as limitações atuais nos cursos de formação de professores, uma vez falando de aprendizado de práticas educacionais, SEVERINO (2002) discute três preocupações e aprofunda a reflexão da formação inicial de professores:

- 1- A forma como o futuro professor se apropria de conteúdos científicos, descontextualizada, desarticulada das propostas para a Educação Básica: *“A pedagogia da formação docente tem forte tendência à exposição e transmissão de informações, pelo professor (...) O tratamento dos temas não tem atentado para a vivência, pelos alunos, dos diversos estágios em sua vida cotidiana e em seu momento histórico”* (SEVERINO 2002, p.144).
- 2- A precariedade com relação ao estágio, que não contempla o “aprender fazendo”, apenas o aprender observando uma prática.

3- A incapacidade de “*não desenvolver no aluno a sensibilidade para o contexto em que se dará sua atividade*”. SEVERINO (*ibidem*, p.145).

Dessas três preocupações, destaco a conformidade da primeira e da terceira com o propósito desta pesquisa.

Preocupo-me com a forma do currículo e com a capacidade de administrar uma práxis educativa capaz de ensejar uma relação teoria – prática por meio de trabalhos diferenciados como, por exemplo, Projetos de Trabalho. Pode-se pensar a práxis enquanto prática intencionalizada de ensino, experimentada interdisciplinarmente, carregando para a discussão do currículo não só o caráter filosófico - definição de princípios e escolha de projeto curricular - mas também a questão da sensibilização sobre contextos educacionais diferentes uns dos outros, assim como se preocupa SEVERINO (2002).

Assim, encontro no *Dicionário de Interdisciplinaridade* um olhar sobre essa prática: “...*prática interdisciplinar é sempre uma proposta com o compromisso de atender os objetivos sociais e políticos*” (HAAS 2001, p.148).

Considero, portanto que são assumidas propostas para atender os objetivos sociais e políticos, interdisciplinarmente, quando as especificidades científicas de cada área visam a encontrar respostas para os problemas sociais e políticos. Essa concepção de interdisciplinaridade diz respeito ao trabalho em equipe, ao pensar a partir de diferentes ângulos, a partir das ferramentas das várias ciências, as respostas que procuramos e que estão relacionadas a um contexto complexo, pois é social e político por encontrar-se em contradição de posicionamentos diante da sociedade.

Ao pensar o que se espera da formação de professores para a Educação Básica, nesse sentido, as políticas educacionais de Educação Básica trazem às agências formadoras de profissionais da educação práticas desafiantes ainda não construídas.

Trata-se das exigências legais referentes aos profissionais da Educação Básica, que agora precisam assumir uma prática pedagógica que não se limita à reprodução, à mecanização de ações técnicas, pois o universo educacional, no qual está contida toda a complexidade social presenciada pelas exigências do mundo do trabalho, tende a explorar a superação de posturas educativas reproduzidas pela própria prática educativa, forçando o fazer pedagógico a ser cada vez mais investigativo, criativo, flexível, coletivo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 assume no seu segundo artigo que a educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social:

Art.2 - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDBEN 9394/96).

Para compreender a quais padrões de qualidade a legislação se refere, pode-se recorrer ao próprio mundo de trabalho, que segundo o Parecer CNE/CP 9/2001, quando apresenta a discussão dos princípios norteadores da proposta curricular para a formação de professores, esclarece:

O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais. (PARECER CNE/CP 9/ 2001, p.3).

Nesse sentido, percebe-se no Parecer a preocupação com os avanços da tecnologia e da economia, o que induz a refletir sobre os processos de formação do professor, uma vez que serão os professores os sujeitos que assumirão as ações de mudança na escola, a qual deve assegurar qualificação para o trabalho, conforme os princípios e fins da educação estabelecidos na LDB vigente.

Essas mudanças, no tocante às relacionadas diretamente a prática educativa do professor, tornam uma necessidade a constante reflexão das questões do mundo do trabalho que introduzem continuamente o perfil do trabalhador.

No entanto, na formação de professores, podem também fazer-se presentes situações educativas que otimizem a construção de conhecimentos, que necessários no mundo do trabalho, serão certamente objeto de estudos também na Educação Básica.

Trata-se de um perfil de professores que contempla a aprendizagem de desenvolver uma postura mais flexível, criativa e autônoma, e que permita apresentar respostas às

rápidas mudanças no trabalho. Tal postura inclui a competência de compreender o trabalho na perspectiva do todo, de modo a estabelecer relações entre a própria atividade e os demais processos de trabalho desenvolvidos por outras pessoas em conjunto. E mais do que compreender os diversos processos de trabalho no conjunto, o saber trabalhar, portar-se, organizar-se em equipe são necessidades cada vez mais presentes no mundo do trabalho.

O Parecer CNE/CP 9/2001, que explica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, considera que a formação desse perfil de professores vem sofrendo dificuldades de implementação a partir de propostas que assegurem o que hoje consideram as características mais inerentes à atividade docente. Destacam-se no documento as características desse perfil:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

(PARECER CNE/CP 9/2001, p.3).

Aos futuros professores poderia fomentar-se, no decorrer da sua formação, a vivência de práticas educativas que ensejem experimentar o trabalho em equipe e a criatividade e flexibilidade em resolver problemas da prática educativa, promovendo assim, o desenvolvimento da autonomia.

Um professor que disponha de autonomia para criar, em equipe, processos diferentes e criativos de trabalho de acordo com a sua leitura crítico-reflexiva dos problemas educativos encontrados no dia-a-dia da escola pode fazer presente o exemplo de uma prática que venha a ser assumida pelos seus alunos.

A LDBEN 9394/96 constituiu um marco importante ao introduzir, segundo o Parecer CNE/CP 9/2001, os indicativos legais para a formação de um perfil necessário, contando com as modificações das demandas educacionais. Em seu texto, a LDBEN em vigor, posiciona o professor como sujeito autônomo na execução de um plano de trabalho próprio, considerando também sua autonomia coletiva, em desenvolver propostas pedagógicas da escola e também de aproximação da comunidade à escola:

Art.13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

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;(...) VI- colaborar com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (LDBEN 9394/96).

Essa formação é um desafio para as instituições de ensino superior, que muitas vezes ainda estão por constituir processos educativos capazes de propiciar o fazer, apenas trabalhando esses conhecimentos em explicações teóricas.

Compreende-se que novas ações educativas são incorporadas mediante práticas e, com elas, além de informações e procedimentos, modos de ser e viver também podem ser mutuamente formados.

Ações educativas também são construções pessoais e, quando constituídas e presentes em um ambiente de trabalho, podem-se constituir como prática.

A diferença entre o termo *prática* e o termo *ação* pode ser esclarecida com o sentido que lhes atribuem as autoras PIMENTA E ANASTASIOU (2002). Elas explicam que a prática é institucionalizada, uma vez que assume regras e determinada ordenação dos fazeres, das ações de cada um. Práticas configuram, segundo as autoras, a cultura e a tradicionalidade das instituições.

Nesse sentido, *prática* difere de *ação* quando esta refere-se aos sujeitos, suas formas próprias de lidar com a prática, valorada subjetivamente por crenças, costumes, leituras próprias do mundo.

Somente se tornaria uma prática educativa inovadora institucionalizada quando os sujeitos que medeiam esta prática já tivessem incorporado ações inovadoras.

Se toda a educação perpassa pela mediação de sujeitos historicamente determinados, então percebe-se que, para fomentar uma formação de professores que tenha por função a formação de docentes, que saibam organizar situações educativas que suscitem a construção do conhecimento, gestar com flexibilidade ciclos de aprendizagem ou ciclos de formação, trabalhar com metodologias diferenciadas e propor a organização curricular de modo a interdisciplinar os saberes escolares com significação, torna-se indispensável uma

mediação intencionalizada e ordenada de forma a tornar real a vivência dessas aprendizagens docentes.

O professor, uma vez estando no âmbito universitário, precisa desenvolver a capacidade de não se afastar do contato com os problemas reais do contexto educacional, para saber as implicações do mundo do trabalho e assim colaborar na emancipação do aluno característico das de baixas camadas populares - com as próprias dificuldades de alcançar e manter sucesso nos estudos devido a motivos diversos – e resgatá-lo da sua condição de exclusão.

Assim, refletir processos de formação que aproximem o trabalho docente de formar alunos cidadãos, que contemplem as exigências do mundo do trabalho, sendo que ao mesmo não é mais permitido o fracasso, possibilita a reflexão da construção curricular da formação de professores.

A construção curricular na formação de professores por competências

Referente ao campo curricular, a RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Graduação, Licenciatura Plena, determina que a formação de professores deverá observar os princípios norteadores que definem duas ações a serem incorporadas na construção curricular:

I- a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
II- a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso, capacidades pessoais; c) os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. (RESOLUÇÃO CNP/CP 1/2002, p.1).

Conceber um currículo que considera a competência como concepção nuclear na orientação do curso e a coerência entre a formação e a prática que se espera em um contexto político educacional, nos moldes que determina esta legislação, significa assumir uma concepção de educação que valoriza a aprendizagem de cada competência no desdobramento do saber fazer, de modo a permitir transformar competências e habilidades em conhecimentos integrados, que propiciem ações sensíveis ao contexto educacional em que se dará a prática educativa do futuro professor.

Essa concepção pressupõe um currículo que permeie práticas de tratamento interativo dos conteúdos nas suas dimensões conceituais (teorias/ saber-saber), procedimentais (saber-fazer) e atitudinais (saber-ser), na forma de valores e atitudes referentes à atuação profissional. Exige ainda uma formação que possibilite a relação teoria-prática na construção de competências que tornem o professor capaz de assumir uma postura crítico-reflexiva da teoria, assim como a aplicabilidade prática de conteúdos a serem escolhidos quando forem organizar suas práticas pedagógicas.

No curso de Pedagogia, *locus* do Estudo de Caso, desenvolveu-se um contrato didático de entendimento da concepção de competência e habilidade. Ficou entendida a competência como o *poder fazer* e a habilidade como o *saber fazer*. Nesse sentido, a compreensão construída no coletivo a respeito das competências se encontra em conformidade com a concepção anunciada nas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores:

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre a teoria e a prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se a capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

(PARECER CNP/CP 9/2001, p.23).

Quanto aos conteúdos relativos aos conhecimentos que o professor terá de trabalhar, alerta o PARECER CNE/CP 9/2001, explicativo da RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002, que devem ser de um domínio nas três dimensões acima tratadas, para que possam ser ensinados, e ainda esclarece a respeito da formação de criticidade sobre as diversas construções culturais:

Do modo como é entendida aqui, cultura geral inclui um amplo espectro de temáticas: familiaridade com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas e a atualização em relação às tendências de transformação do mundo contemporâneo. (PARECER CNP/CP 9/2001, p.34).

Desse modo, as escolhas dos conhecimentos a incorporar no currículo da formação de professores devem possibilitar o olhar das diversas versões culturais de construção do conhecimento que a humanidade detém e possibilitar sua análise de maneira a ensejar a formação crítica tanto dos conhecimentos valorados quanto dos que sucumbiram enquanto representação cultural inferior.

Segundo SILVA (2002, p.148), com a noção de que o currículo é uma construção social, aprendemos que a pergunta importante não é “*quais conhecimentos são válidos?*”, mas sim “*quais conhecimentos são considerados válidos?*”.

Nessa perspectiva, o currículo incorpora as relações de poder reproduzidas da sociedade para a escola, assim como as reproduções culturais, as representações de identidade, diferença, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

As teorias tradicionais de currículo assumidas reforçam uma preocupação com a forma e vinculam as escolhas dos conhecimentos à pergunta “*o quê ensinar?*”. Por isso, não se questiona o “*por quê ensinar este conhecimento em detrimento de outro?*” (*ibidem*, p.148).

Segundo SILVA, esse questionamento parte daqueles que assumem na construção curricular um posicionamento crítico, além de avançar a discussão a respeito de teorias que assumem o questionamento da construção curricular que considera a construção identitária, subjetiva dos sujeitos para quem se organiza o currículo, com a preocupação das possíveis “*conexões entre saber, identidade e poder*”. (SILVA 2002, p.17).

As teorias tradicionais de currículo revelam a preocupação de reproduzir a simetria da eficiência técnico-pedagógica e mobilizam-se em organizar a grade curricular na disposição das disciplinas de forma compartimentada. Assumem um posicionamento de ênfase cíclica na dimensão técnica da didática: ensino, transmissão de conteúdos conceituais, organização e planejamento desses conteúdos e eficiência garantida pelo alcance de objetivos a avaliar.

Organizar o currículo de forma integrada, segundo HERNÁNDEZ (1998), possibilita atender à complexidade formativa das demandas educacionais atuais, que exigem mais do que transmissão de conhecimento em disciplinas de maneira compartimentada. Para o autor, a finalidade da organização dos conhecimentos de forma significativa na vivência de um currículo integrado possibilita a capacidade de “*interpretar os conhecimentos que se encontram nessas experiências*”. (HERNÁNDEZ, 1998, p.54).

Entendem como currículo integrado HERNÁNDEZ e VENTURA (1998, p.53) um currículo que assume a “*concepção da globalização vinculada ao tratamento interdisciplinar*”. Compreendem os autores a interdisciplinaridade enquanto a (...) “*integração que pode produzir-se entre disciplinas próximas em seus métodos ou nos objetos que abordam, ou entre saberes distantes frente aos quais se faz necessário um considerável esforço entre seus modos de ver a realidade e entre seus conteúdos*”.

Contudo, a simetria invertida, como princípio norteador da construção curricular, redefine os lugares e espaços de aprendizagem a serem tratados em um projeto curricular.

Esclarece ela que a:

Consideração da simetria invertida entre a situação de formação e de exercício não implica em tornar as situações de aprendizagem dos cursos de formação docente mecanicamente análogas às situações de aprendizagem típicas da criança e do jovem na educação média. Não se trata de infantilizar a educação do professor, mas de torná-la experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos. (PARECERCNP/CP 9/2001, p.24).

Nesse sentido, as indicações do PARECER CNP/CP 9 para a construção curricular para a formação de professores da Educação Básica, referem-se à ordenação dos conteúdos nas suas diferentes dimensões (conceituais, procedimentais, atitudinais), de modo a reestruturar os tempos e espaços curriculares diversificados como “*oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão...*” (PARECER CNP/CP 9/2001, p.40) e contar como eixo articulador a disciplinaridade e a interdisciplinaridade.

Compreende-se que ações interdisciplinares podem conviver com as disciplinas, de modo que estas dão sustentação teórica que permitem mediante trabalhos diferenciados, uma integração curricular que privilegia a resolução interdisciplinar, portanto, de situações – problemas contextualizados, com a “*formulação e a realização de projetos, para as quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares*”.(ibidem, p.41).

O desafio dessa construção curricular fica ainda mais evidente diante das dificuldades institucionais em operacionalizar, pôr em prática a organização curricular que se discute aqui. Entre o desejado e o possível, existe uma lacuna fortificada por vários problemas: desajustes financeiros, quando muitas propostas acabam ficando inviáveis, percursos administrativos que ainda precisam ser experimentados, criados, ruptura de preconceitos contra metodologias diferenciadas, criação de sistemáticas de avaliação e também a prática de fóruns acadêmicos, inclusive nas instituições privadas, que possibilitem o encontro das partes envolvidas no processo educacional e estabeleçam estratégias de resolução de problemas.

CAPÍTULO 3

AS PRÁTICAS INOVADORAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE

Tornar institucional uma prática inovadora em uma universidade, como a prática de metodologias diferenciadas, requer um delicado trabalho de gestão que reúne esforços no sentido que demanda muitas ações que estejam em sintonia com as intenções políticas educacionais da Instituição como o todo.

Antes de uma inovação ser incorporada na prática docente, outras ações devem fazer valer sobretudo a discussão, a socialização e contextualização do que se quer mudar e do porquê se tornou necessário mudar.

Na universidade analisada e que representa o *locus* do processo de pesquisa, as primeiras vivências como professora foram mediadas por várias situações de discussão e socialização do que seriam a missão, os valores e o posicionamento filosófico.

A temática foi discutida em reuniões com os professores, diretores e coordenadores de curso na tentativa de levantar as prioridades para a definição de uma orientação a seguir, desde a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos até a definição de um modelo de plano de ensino a ser regulamentado e elaborado por todos os professores.

Em 2003, palestras oferecidas aos docentes reuniram como palestrantes alguns profissionais da própria universidade e objetivaram esclarecer dúvidas referentes às dimensões técnica, humana e política-social da didática. Estas palestras significaram ações de formação continuada para os professores da universidade e ficaram conhecidas como Curso de Capacitação Docente. O Curso de Capacitação Docente se manteve como espaço de formação continuada, oferecendo diversas ações de forma progressiva no sentido de promoção de avanço da cultura profissional da universidade como um todo. Entendeu-se, nesse momento, *cultura profissional* como uma tendência a diminuir o sentido de *prática educacional* equivalente a atividade “caseira”, de caráter informal, no sentido de busca de uma educação profissional que contemplasse o exercício do planejamento constante. Planejamento esse que deveria assumir a responsabilidade do tratamento de respostas

eficazes para um grande problema que já começava a ser observado até por muitos professores, inclusive: o perfil de aluno real, a exigência de formação expressa pela legislação e pelas pressões do mundo do trabalho.

A primeira dimensão trabalhada nesses cursos de Capacitação Docente foi a técnica. A dimensão técnica da didática foi desenvolvida por palestras e painéis com o tema “Plano de Aula”, enfatizando formulação de objetivos gerais e específicos, seguindo uma concepção tecnicista, com fundamentação teórica de autores como Benjamin Bloom, dentre outros, que caracterizaram a valorização do processo educativo como produtividade e eficiência. A concepção tecnicista da educação, segundo HAYDT (2001, p.114) “...ênfatizava o papel do especialista de educação como planejador, e do professor como o elemento que iria operacionalizar esse planejamento”.

Compreendi, no momento, que o direcionamento da escolha do tema tinha o seu lugar necessário mesmo na compreensão de muitos professores que estavam experimentando na universidade as primeiras experiências da docência. Muitos profissionais com grande prática em sua área de atuação (Advogados, Engenheiros, Psicólogos entre outros), esforçavam-se por formar-se docentes contando com a própria prática educativa.

Com o passar do tempo, outros temas foram sendo explorados nas reuniões do Curso de Capacitação Docente.

Uma palestra, especialmente, deu início, no meu entender, ao aprofundamento teórico quando propôs maior aproximação das questões didáticas e metodológicas, iniciando uma reflexão da dimensão humana e a discussão da relação professor-aluno, culminando na reflexão da dimensão político-social, uma vez que ensejou o início de uma prática de socialização de estudos a respeito da função social da universidade.

Tratava-se de uma proposta de reflexão em que se discutiam concepções pedagógicas por meio de análise e discussão em grupos de qual seria o sentido empregado ao ensino e à aprendizagem.

Entendeu-se que aprendizagem é o processo de elaboração do aluno e, para possibilitar o desenvolvimento desse processo, situações de aprendizagem devem ser oportunizadas. Assim, pensar em suscitar situações de aprendizagem para que os sujeitos

possam atribuir valores e construir conhecimentos significa desapegar-se da forma de ensinar que considera a transmissão de conteúdos o único método de ensino viável.

Uma vez preocupados com a função do ensino, pode-se pensar que ao *“...elaborarmos qualquer projeto de ensino, estaremos colocando nossas concepções de homem e de mundo como ponto de partida”* . (PRODUÇÃO TÉCNICA DA PALESTRA (p.2, 2004).

Após as reflexões iniciais que discutiram também o papel da avaliação na universidade, a palestra culminou na organização de grupos por cursos, tendo os professores do curso de Pedagogia sido convidados a participar de cada reunião, realizadas em salas de aulas, com o objetivo de levantar os seguintes dados: que profissional se quer formar? O que as diretrizes curriculares, de cada curso em questão, discorrem a respeito do perfil de profissionais a serem formados pelas instituições superiores de formação? Que competências e habilidades seriam norteadoras do Projeto Pedagógico de cada curso?

No curso de Letras, reunião da qual participei, a discussão dos professores e coordenadores rodeou a questão do perfil do profissional e de como elaborar um Projeto Pedagógico que desse conta de formar o perfil proposto na legislação, uma vez que a demanda educacional que recebíamos apontava grandes déficits da formação básica. Discutiu-se no grupo a necessidade urgente da realização de pesquisas diagnósticas do perfil do aluno da instituição para haver evidência e comprovação das suspeitas a respeito da demanda educacional. Esse seria o passo inicial de dois trabalhos: análise de missão (função social) da universidade e elaboração de propostas para lidar com a defasagem de aprendizagem dos alunos iniciantes, vista a necessidade prioritária de garantir a formação de profissionais desejados.

A contribuição que me coube foi compartilhar minhas experiências no Sistema Municipal de Ensino para esclarecer a respeito da Avaliação Contínua, com a formulação de Projetos para o reforço e aceleração de estudos defasados.

Essa reunião contribuiu para a apresentação de um Projeto de reforço e aceleração de estudos para todos os alunos iniciantes no primeiro semestre de cada curso, contemplando a oportunidade da revisão principalmente de leitura, interpretação e produção textual, uma vez que nas primeiras avaliações bimestrais, eram sempre muitos os alunos com dificuldades. Esse projeto se concretizou após o início das indicações realizadas

pelos questionários analisados pela Comissão Própria de Avaliação, (C.P. A.) em dezembro de 2004, das poucas oportunidades de nosso aluno trabalhador estudar: “...*Dedica de zero a duas horas semanais para estudos (64,7%), não desenvolvendo nenhuma atividade acadêmica além das obrigatórias (49,2%)*”. Esses dados foram confirmadores de outros fatores preocupantes a respeito da própria condição inicial dos alunos ao ingressar na universidade: “*65% estudaram somente em escolas públicas, sendo a metade quase, 50,5% no ensino regular, no período noturno ou na maior parte noturno (57,8%), não tendo freqüentado cursinho (84%)*”. Outro dado que nos chamou a atenção foi a confirmação de apenas 56,8% terem tido até o momento da pesquisa da comissão o trabalho de equipe e de comunicação verbal/escrita como habilidades mais desenvolvidas em seu curso.

Na reunião do curso de Psicologia, a contribuição que de mim solicitaram foi a discussão aprofundada com exemplos concretos, do conceito de competência e habilidade.

Apoiamo-nos inicialmente nas explicações da palestra e recorremos ao Material Técnico à disposição de todos os cursos, no qual se assumia como referência a definição contida no documento básico do INEP/MEC sobre o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos. Situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

(PRODUÇÃO TÉCNICA, 2004, p.3)

Analisamos juntos, várias competências apresentadas nas Diretrizes Curriculares de forma a verificar o que eram competências e qual a extensão do desenvolvimento delas na elaboração de situações que ensejassem a construção de habilidades.

Contudo, ao nos reunirmos em reunião pedagógica, os colegas professores do curso de Pedagogia dividiram a experiência de passar pela discussão de vários universos educacionais existentes na universidade. Esse movimento facilitou a aproximação entre os sujeitos do grupo e trouxe para a discussão do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia muitas contribuições, visto já estarmos desde o final de 2003 compartilhando o desafio proposto pela coordenadora de organizarmos o currículo por projetos de trabalho.

Essas oportunidades de reflexão significaram para muitos do corpo docente a consciência de que as intenções referentes à abertura de discussão a respeito de concepção pedagógica, função social da universidade e práticas inovadoras, uma vez expresso o desejo de trabalhar com propostas que viabilizassem o desenvolvimento de competências e habilidades, equivaleu toda uma tendência para uma organização curricular que efetivasse por meio de seus Projetos Pedagógicos a relação teoria-prática, a concretização de espaços de aprendizagem práticos e o desenvolvimento de uma postura interdisciplinar diante do tratamento dos conhecimentos curriculares.

Em 2004, a mudança de reitoria causou grandes impasses pela incerteza de continuidade das ações iniciadas.

A reunião de apresentação da reitoria foi marcada por novas reflexões que contribuíram para o esclarecimento das metas necessárias para a universidade: planejamento participativo, diminuição da evasão, aumento da qualidade de ensino, melhoria da imagem interna e externa e aumento da socialização entre os setores dos ganhos obtidos pelos esforços dos setores.

Em seguida, reforçou-se, por meio de palestra promovida pela própria reitoria, o papel do educador no contexto dessas metas:

- Educador consciente da autonomia relativa, capaz de tomar decisões com base em prática educativa diagnóstica;
- Capacidade de realizar a auto-avaliação;
- Ser comprometido com as ações de modo a concretizar por meio delas suas intenções político-educacionais: “educar transmite modelos, difunde idéias, é um ato político”. Nesse sentido, esperava-se do professor coerência entre as idéias que difunde e o exemplo delas nas próprias ações;
- Competências de comunicabilidade, adequação de linguagem contextualizada, conhecimento da cultura do alunado, capacidade interpessoal e prática habitual de revisitar a área do conhecimento na qual atua como professor;
- Conhecimento e crença na missão institucional: o professor deveria conhecer a função social da universidade e desenvolver um trabalho em

sua sintonia com tais intenções, para o que é imprescindível a crença do professor nessas intenções;

- Comprometer-se em planejar a disciplina para o aluno real e não para o aluno ideal, sem rotular ou comparar os alunos com os de outras universidades, mas desenvolvendo uma postura de crença na capacidade de potencial desses alunos.

Com um posicionamento mais rigoroso, a nova gestão logo concretizou ações de organização administrativa com a criação de áreas e a definição e socialização de um organograma para que todos tivessem acesso aos diversos setores da universidade, bem como aos distintos trabalhos, além de uniformizar, regulamentar, definir critérios de trabalho e da formulação de Projeto Pedagógico e Organização Curricular dos cursos da Universidade. Dentre as normas diretivas e atos de reitoria, formalizou-se ainda a padronização de planos de ensino e se socializaram a missão, visão e valores da universidade.

A missão da universidade procurou distinguir as intenções da instituição a serem incorporadas no planejamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Esperou-se que a instituição passasse a: *“Ser reconhecida como instituição de ensino, pesquisa e extensão que provê educação de excelência, formando pessoas competentes, éticas e socialmente comprometidas com o real exercício da cidadania”*. (DOCUMENTO INSTITUCIONAL, 2004, p.01).

Assim, para cumprir a missão, tornou-se imperativo fixar os valores a assumir: *equidade, respeito, comprometimento, responsabilidade e formação*. Aí estão as palavras-chave que devem permear todas as ações desenvolvidas na instituição. É com base nesses valores que se deve planejar, desenvolver o trabalho e avaliar o desempenho do trabalho educativo.

Em documento repassado para cada curso, equidade, respeito, comprometimento, responsabilidade e formação significam, respectivamente: reconhecimento da igualdade do direito de cada um, preservação de princípios éticos e justos nas relações, cumprimento de ações e palavra empenhadas com envolvimento, consciência dos atos praticados e, por último, formação significa *“Educar, por meio de processos de transmissão e criação do*

saber, indivíduos intelectualmente independentes, capazes de inserir-se, com responsabilidade, no mundo do trabalho”. (DOCUMENTO INSTITUCIONAL, 2004 p.1).

Também se concretizou um levantamento socioeconômico realizado em novembro de 2004 pela Comissão Própria de Avaliação - C.P.A, que confirmou o perfil dos alunos.

Os resultados expressos por meio de relatórios de análise foram apresentados no mês seguinte, em reuniões abertas a todos os professores, havendo condições para discussão, esclarecimento de perguntas, explicação dos critérios de análise e de formulação dos questionários aplicados a todos os alunos de todos os cursos da universidade. Esclareceu-se quantitativamente e qualitativamente o perfil por área e por modalidades de cursos oferecidos: Graduação Plena, Licenciatura, Bacharelado, Tecnológico-Profissionalizantes.

Os professores em conjunto analisaram os resultados divulgados com o objetivo expresso de incorporar o planejamento consciente de um ponto de partida que considerasse alguns problemas importantes pela análise:

- Aluno trabalhador, sem tempo disponível para leitura e pesquisa;
- A necessidade expressa pelos alunos de maior integração das disciplinas;
- O desenvolvimento progressivo de propostas de integração teoria-prática;
- O desenvolvimento mais aprofundado da ética nas diversas disciplinas.

Em 2005, caminhamos, junto com uma nova gestão de reitoria, para a concretização de inovações na prática educativa.

Iniciativas como palestras de profissionais escolhidos especificamente para sugerir caminhos que levassem a inovar a prática educativa e a transformação do cargo de Coordenador de Curso para o cargo de Diretor de Curso, com abertura de concurso público, foram as primeiras ações, tendo a abertura de concurso sido fundamental para aprimorar o plano de carreira.

Merecem, menção ainda a oficialização de um Fórum Permanente de Educação e do Instituto de Filosofia. O primeiro confere a todos da comunidade educativa a oportunidade de se reunir para discutir os problemas da prática educativa e o segundo a oportunidade de a comunidade educativa participar de estudos de aprofundamento da Filosofia, de estudos da história da instituição e da *Revista de Filosofia*, apresentada como proposta de popularizar o aprofundamento teórico de Filosofia na discussão de temas atuais e contextualizados com

a realidade da comunidade educativa. Esses fóruns, iniciados em junho de 2005, contemplaram um cronograma de encontros agendados até o fim do ano letivo.

Em junho de 2005, uma palestra foi fundamental para esclarecer e aprofundar as intenções assumidas pela universidade a respeito de três aspectos da prática pedagógica da universidade: a incorporação de inovações na prática pedagógica, o papel do professor e a reflexão provocada pela Legislação do Ensino Superior, principalmente as que diziam respeito aos cursos de Formação de Professores em Licenciatura Plena e o Currículo.

Um especialista, participante da formulação do texto da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as diretrizes curriculares para a formação de professores em cursos de licenciatura, apresentou em uma palestra os principais problemas enfrentados pelas universidades privadas, na atualidade, por conta da corrida em adequar a prática educativa por meio de inovações que deverão ser institucionalizadas.

Entende-se por institucionalizar mais do que adequar normas diretivas, atos institucionais. Institucionalizar uma prática inovadora significa criar mecanismos que assegurem que tais práticas sejam de fato incorporadas às ações dos sujeitos participantes do processo de inovação.

Para tanto, cumpre prover o que entendo, até o momento, de pelo menos três espaços importantes criados na universidade em questão:

- 1- Formação continuada de qualidade, coerente com o que se pretende mudar: se é a prática pedagógica que se pretende mudar, coerente é possibilitar espaços de aprendizagem que vão desde a palestra com um profissional que realizou ou estudou tais inovações até oficinas, reuniões de construção dessas inovações, mediadas por alguém que possa subsidiar teoricamente o desenvolvimento prático;
- 2- Espaços criados para a socialização das experiências, bem como problematização da prática inovadora, em fóruns acadêmicos e comissões abertas;
- 3- Uma rigorosa prática de escuta, por avaliação sistematizada. Avaliação do corpo docente, do corpo discente, avaliação diagnóstica constante do perfil do corpo docente e discente, avaliação dos cursos e seus Projetos Pedagógicos, sempre com vistas para novas discussões coletivas e aprimoramento do Projeto Político-Pedagógico Institucional. Processos avaliativos fundamentais, inclusive para aqueles a quem

competete a análise do Plano de Desenvolvimento Institucional, que se refere ao planejamento administrativo-financeiro de uma Instituição privada.

Com base nas indagações em torno de como institucionalizar práticas inovadoras em uma instituição privada, o especialista apresentou-nos algumas preocupações a considerar, como a presente tendência à garantia de qualidade de ensino, que só poderá ocorrer com a qualidade do trabalho docente.

Para isso ser possível, o professor universitário deve ter condições de dar concretude à reforma que se pretende, ser protagonista de mudanças. A condição básica para esse professor - mediador do ensino, gestor de práticas diferenciadas, criativo, flexível e com grande capacidade de elaborar e executar projetos curriculares diferenciados - desenvolver ensino de qualidade é a formação contínua consistente, coerente, a estruturação da carreira e a valorização docente por competência e mérito.

Outros elementos necessários à prática pedagógica inovadora referem-se à necessidade do professor ser flexível ao desenvolver os conteúdos nas dimensões teórica, procedimental (na forma do fazer) e atitudinal (ensino de valores, principalmente pela incorporação pelo exemplo de atitudes coerentes com o que se quer do aluno) e este professor também deve ter a possibilidade de aprender a trabalhar em equipes de trabalhos interdisciplinares.

Enfim, a palestra intitulada “O docente frente as atuais diretrizes e perspectivas educacionais”, ministrada por um dos conselheiros do Conselho Nacional de Educação, contribuiu para o esclarecimento do papel do professor diante das atuais exigências legais e sociais da educação.

Encontrar com esta reflexão as possíveis saídas, por meio da organização do Projeto Pedagógico e dos Planos de Ensino, e descrever as formas encontradas pela gestão do curso de Pedagogia, em conjunto com os professores, de viabilizar a reorganização do currículo com a inserção de um trabalho diferenciado, no caso, os Projetos de Trabalho, é a proposta que se segue nesta pesquisa, com a intenção de descrever de como o marco institucional foi ressignificado e incorporado na prática e na reflexão do sentido da prática.

Pedagogia de Projetos de Trabalho na Formação de Professores

A transformação realizada no decorrer desses anos, 2003-2005, na universidade em questão, propiciou condições para que também de forma criativa a Coordenação e Professores do curso de Pedagogia iniciassem juntos um delicado trabalho de reorganização curricular.

Essas mudanças, por si mesmas, não são responsáveis pela reorganização do Projeto Pedagógico do curso, nem da reorganização curricular, mas significaram a presença consciente de uma linha de pensamento que, de certo modo, tornou possível a segurança de pensar inovações.

Contudo, a Coordenação de Pedagogia encontrou na criatividade e arte de gestão a possível inovação por meio da leitura e interpretação da legislação da Formação de Professores em Graduação de Licenciatura Plena vigente, demonstrando preocupação quanto às datas de adequação estabelecidas para as instituições formadoras. O prazo final para a adequação dos Cursos de Formação, de acordo com as RESOLUÇÕES CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, foi ampliado pela Resolução nº2, de 27 de agosto de 2004, que faz vigorar com nova redação o artigo 15 da RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002: *“Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução até a data de 15 de outubro de 2005”*.

O trabalho de reorganização curricular teve início com o desenvolvimento dos Projetos de Trabalho como proposta para atender às 400 horas de prática enquanto componente curricular, exigidas na RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2002 e a articulação entre teoria e prática, eixo articulador que estabelece, pela RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002, um dos eixos articuladores da matriz curricular a ser observado na elaboração do Projeto Pedagógico: desenvolvimento da organização de tempos e espaços curriculares entre disciplinaridade e interdisciplinaridade. Vale esclarecer que a idéia de Projetos já estava sendo desenhada para uma reformulação do Projeto Pedagógico do curso.

Recorrendo à explicação do que se quer fazer compreender a respeito de disciplinaridade e interdisciplinaridade, o PARECER CNE/CP 9/2001 refere-se à disciplinaridade como o aprofundamento teórico das especificidades de cada área

disciplinar, especificamente com relação aos objetos de conhecimento que cabe ao professor transformar em objetos de ensino, bem como os conhecimentos sociais, psicológicos, culturais da educação escolar. Segundo o Parecer, interdisciplinaridade não pode significar a justaposição ou convivência de estudos disciplinares. A interdisciplinaridade ocupa aqui um lugar de indagação e planejamento de usos da teoria específica de cada disciplina, para situar os saberes no conjunto do conhecimento prático escolar, na perspectiva da reflexão da resolução prática e contextualizada dos problemas reais da prática educativa que o futuro professor encontrará.

Por isso, o paradigma curricular referente a competências “...*demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas, a formulação e realização de projetos, para as quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares*”. (PARECER CNE/CP 9/2001, p.41).

Com base nessas exigências, no segundo semestre de 2003, a coordenadora de Pedagogia, em reunião pedagógica, convidou todos os professores a elaborar uma proposta diferenciada de prática educativa por meio de projetos de trabalho.

O convite, pela forma acolhedora como foi feito, tanto sugeria que aceitássemos pensar na proposta diferenciada como nos desafiava à isso.

Então, a coordenadora foi explicando com detalhes, os motivos que a provocaram pensar em algo novo, ligados à necessidade de reformular o curso, no sentido de abranger mais a interdisciplinaridade. Pouco a pouco, com sutileza, sem definir claramente o projeto, foi introduzindo didaticamente as suas características mais importantes: revelou que *poderia* (ao invés de *deveria*) aproveitar um trabalho desenvolvido com professores e alunos a fim de tornar o curso mais dinâmico. Sugeriu aproveitarmos a oportunidade de utilizar as horas de prática de ensino, previstas na legislação do curso. Que cada semestre poderia fazer valer mais cada disciplina na integração estratégica de teorias para uma investigação em uma escola ou a partir de uma problematização real, não ideal.

Para muitos professores, o convite realmente significou um desafio, pois, antes de a explicação terminar, quase todos estavam interrompendo, fazendo questionamentos, levantando idéias para o grupo, o que indicava, nesse espaço de discussão criativa, que cada professor já descrevia o que imaginava ser o projeto, indicando sugestões conforme suas preferências.

Marquei em minha agenda o detalhamento das ações, as falas de professores e as relações que comecei a fazer com algumas indagações trazidas da minha própria experiência profissional.

Essas anotações referem-se à descrição de aspectos relacionados à forma de inserção de projetos de trabalho. Começava a suspeitar do porquê de experiências de projetos não serem aceitas, antes mesmo de começarem, como foi o caso da tentativa de desenvolvimento dessa proposta na escola estadual. Nessa experiência anterior, as dificuldades não se resumiam a fatores como falta de compreensão teórica a respeito de projeto de trabalho e de desenvolvimento interdisciplinar de currículo, mas de muitos outros fatores relacionados à forma de inserção de projetos.

Anotei o momento de gênese do projeto: a contextualização de idéias socializadas em grupo e iniciadas com um cuidadoso movimento de comunicação da parte de quem propõe o projeto, posição muito diferente de trazer um projeto pronto e dizer: vamos fazê-lo acontecer.

Constam também anotações que assim descrevem esse bate-papo inicial:

- O jeito de propor um desafio de forma contextualizada requer características de comunicação específicas, sem palavras determinantes. Houve uso de expressões como “*poderia*”, “*é só uma sugestão*”, “*vamos pensar juntos como iniciar, falem para o grupo o que estão imaginando...*”;
- Sugestão inicial: discutir em grupos de professores, organizados por semestre, os componentes: escolha de tema comum ou problema que possa desencadear integração das teorias das disciplinas referentes ao semestre em questão, desenvolvimento do projeto por meio de atividades elaboradas por cada disciplina, registro final das experiências e atividades do projeto;
- Cada grupo de professores poderá registrar idéias de atividades que possam ser desenvolvidas pelos alunos a fim de investigar, aprofundar o conhecimento das teorias de cada disciplina do semestre para o desenvolvimento de uma visão global da aplicabilidade desses conhecimentos na prática educativa. Promover a relação teoria-prática;
- As atividades propostas por disciplinas poderiam, juntas, compor uma ação direcionada para a investigação desse tema ou problema comum;

- O que são *problemas*? *Problema* no sentido da prática educativa, refere-se às situações relacionadas à prática do professor, como, por exemplo, a indisciplina no ensino fundamental, o desafio de alfabetização de alunos fora da idade escolar apropriada, a compreensão do desenvolvimento prático da aprendizagem por meio de tecnologias, entre outras temáticas que podem ser abordadas. Os problemas se relacionam, no nosso caso, com a prática educativa que assumirão nossos alunos ao iniciar a carreira, razão por que devem surgir de uma prática atual, contextualizada.

O próximo passo foi a divisão de professores por semestre, de modo a reunir-se em grupo, somente os professores com aulas atribuídas em determinado semestre, por exemplo, professores das turmas do primeiro semestre do curso de Pedagogia agruparam-se em um canto da sala, enquanto os professores com aulas atribuídas das turmas de segundo, terceiro, quarto, quinto e sexto semestre reuniram-se em espaços diferenciados. Alguns grupos foram para outras salas, outros foram embora e marcaram encontro para mais tarde ou no dia seguinte.

Teríamos mais dois dias da semana de planejamento, para pensar em propostas inovadoras, o que direcionou a ação dos professores para uma aproximação maior, pois tínhamos uma responsabilidade atribuída por equipes, e deveríamos, depois, apresentar a proposta para a coordenadora e para os outros grupos. Números de telefones de contato foram trocados entre os professores que ainda não se conheciam bem e as antigas rotinas da semana de planejamento começaram a reorganizar-se. Alguns discutiam quem poderia ser o relator do semestre, enquanto outros perguntavam quem poderia formalizar a escrita da proposta elaborada pelo grupo.

As novas experiências vivenciadas no grupo no qual trabalhava traziam as características da organização e inserção dos projetos de trabalho. É o assunto deste capítulo, com o objetivo de desvelar não só a inserção dos projetos de trabalho nesta experiência vivida, mas também a reorganização curricular decorrente do deslocamento dos limites disciplinares, o trabalho com equipes de trabalho interdisciplinar, a linguagem específica de gestão de projetos e as implicações políticas na proposta de trabalho coletivo.

A descrição detalha as ações dos sujeitos envolvidos no processo de construção desta prática pedagógica inovadora de formação de professores com respeito à ordem cronológica dos fatos registrados e perfaz um aprofundamento teórico, documental, de práticas institucionalizadas, bem como o acompanhamento do grupo nas leituras e discussões a respeito da legislação referente à formação de professores no ensino superior.

A inserção dos projetos de trabalho

Quando, na reunião por semestre, os professores de cada disciplina, começaram a refletir sobre o que poderíamos propor como projeto de participação dos alunos, imediatamente surgiram duas dificuldades: como elaborar um projeto que fosse desafiante para os alunos e não só para nós e como chegar a um acordo sobre a concepção de projeto a assumir.

Conversamos com a coordenadora, que nos indicou a referência teórica de suporte para as reflexões iniciais. Tratava-se da leitura de uma obra de Fernando Hernández. Muitos do grupo ainda não tinham lido nenhum escrito do autor e alguns decidiram obter o livro indicado para aprofundar a compreensão. Outros decidiram pela procura na *internet* a respeito de mais relatos de práticas de projeto que pudessem oferecer sugestões práticas.

O primeiro contato do grupo após a primeira reunião guiou-se pela apresentação de levantamentos teóricos a respeito da definição de projetos e as etapas que deveríamos desenvolver.

Sobre a definição, refletimos junto com HERNÁNDEZ que projetos de trabalho não são métodos, pois *método* refere-se a procedimentos com regras, passos bem definidos a seguir de “*uma forma de construção do espaço escolar que pode ser utilizada e aplicada a todo tipo de realidade e circunstâncias*”. (1998, p.76).

O autor explica que *Projetos de Trabalho* é uma proposta de trabalho que não pode ser reproduzida, pois a problematização de um tema e o desenvolvimento de ações se constroem de acordo com as questões levantadas pelos alunos junto com os professores,

não se constituindo, portanto, um método que se preste a reprodução em outras escolas. Trata-se de uma proposta de trabalho com caráter de autenticidade, uma vez que se inicia a partir da problematização de um tema, que pode ser sugerido pelos professores ou pelos alunos, mas com negociação segundo a singularidade da realidade dos alunos.

Com base na escolha do problema, inicia-se um processo de investigação, levantamento de hipóteses e desenvolvimento de ações para trabalhar com o problema, mantida a característica de não haver determinação anterior de professores. Se houver determinações de passos a seguir, os sujeitos não participarão do processo de investigação, o que os fará retroceder ao papel passivo.

Projetos de Trabalho, para o autor (*ibidem*, 1998) pretende transformar a realidade escolar e conceber ao aluno o papel de autônomo na busca de conhecimento para relacioná-lo com os problemas de sua realidade. Nessa proposta, os professores passam a ocupar o papel de mediação. Outro grande objetivo desta proposta de trabalho é a promoção da integração curricular, de modo que os conhecimentos das disciplinas sejam trabalhados com base em algo significativo, o que requer repensar a ordem linear da escolha de conteúdos para pensar neles a partir do problema a investigar, visando ampliar o enfoque disciplinar antes dado a um tema para o tratamento interdisciplinar.

Conversando no grupo a respeito desses dados, resolvemos inicialmente fazer nós próprios a escolha de um tema-problema, de modo a relacioná-lo com os conteúdos do semestre, e desenharíamos propostas de atividades para cada disciplina de modo que uma estivesse ligada à outra.

Foi quando surgiram os primeiros desconfortos, uma vez que muitos professores não conseguiam enxergar segurança em tentar dar outro tratamento aos conteúdos específicos da disciplina. O desconforto geral no grupo estava em elaborar atividades abertas. O temor explicava-se por não haver garantia de que os alunos fossem compreender essa prática nem dar conta do conteúdo a absorver no semestre.

Esta situação refere-se a uma mudança de atitude diante do conhecimento, conforme FAZENDA (2002), e demonstra a dificuldade de desconstruir e reconstruir a prática educativa enraizada, de desapegar-se de atitudes cristalizadas.

Segundo a autora, o desapego é um dos princípios que, assumido pelo professor, podem ressignificar a sua própria prática, de disciplinar em interdisciplinar, e junto com

outros quatro princípios, configura uma atitude interdisciplinar, como a humildade, a espera, a coerência e o respeito. (*ibidem*, 2002).

Humildade exercida na escuta das propostas dos colegas, das características específicas das disciplinas desconhecidas ou de pouca familiaridade e em estar aberto para reinventar a prática sob outra ótica. Estar em grupo por objetivos em comum iniciou o estabelecimento de comportamentos antes não tão presentes, como o exercício da espera pelo momento apropriado de intervir, de propor, de se fazer compreendido sem criar conflitos desnecessários.

Aos poucos, o grupo foi experimentando argumentar e muitos se pautavam pelo esforço de ser coerentes no desenvolvimento das ações. Coerentes com relação às discussões e situações postas no processo de planejar juntos uns com os outros, sem uma reunião fechada em pares com os quais já estávamos acostumados, para buscar harmonia no grupo, de modo a compilar as idéias, com respeito aos diferentes posicionamentos, e chegar a um contrato didático com o acordo de todos.

Contudo refletimos que escolher o tema sem negociá-lo com as turmas significava o risco de que esse tema não fosse do interesse dos alunos. Forçado e definido só por professores, segundo HERNÁNDEZ (1998), já descaracterizaria o que se pretendia. Nesse momento, faziam-se presentes a preocupação e as atitudes interdisciplinares ao redirecionar o olhar para o interesse dos alunos.

Ainda assim, o combinado no grupo foi levantar possíveis temas da realidade dos alunos que estavam entrando naquele semestre, muitos trazidos em aula por eles mesmos. No nosso caso, eram alunos agora do terceiro semestre do curso de Pedagogia, grande parte dos quais já atuavam na educação com formação de magistério. As disciplinas organizadas para aquele semestre eram Metodologia da Linguagem Oral e Escrita, Didática, Estatística, Informática em Educação e Prática de Ensino.

Sabíamos então do desafio que nos esperava e nos acalmamos ao nos dar conta de que qualquer prática nova exigiria flexibilidade, saber lidar com o indefinido, já que diante de nós havia todo um processo em construção, sem certezas do ponto de chegada. Outro desafio foi aprender a trabalhar em equipe. Onde se tinha grupo de professores que se organizavam por disciplinas e por afinidade pessoal, via-se o contrário: professores

organizados por equipes formadas a partir de um objetivo comum em desenvolver um projeto de trabalho por semestre, independentemente das relações pessoais.

Antes de definir o tema, passamos a relatar uns para os outros os conteúdos previstos em cada disciplina. Percebemos a necessidade de conhecer as realidades das disciplinas que antes não representavam, o nosso interesse.

Então, em uma roda de conversa, cada professor descreveu o assunto de sua disciplina, que conteúdos eram propostos, explicando um pouco da lógica da disciplina no contexto do curso ao apresentar algumas teorias propostas para análise aos alunos.

Quase no fim da rodada de relatos, começamos a estabelecer a relação dos conhecimentos específicos das disciplinas na dimensão da prática do futuro professor. Então começamos a desvelar os muitos problemas da prática educativa, principalmente com os relatos dos professores que tinham, paralelamente à docência no ensino superior, docência e vivência atualizada da prática educativa na educação infantil e no ensino fundamental.

Alguns problemas ficaram evidenciados com base nas reflexões dos conteúdos das disciplinas:

- 1- Na disciplina Metodologia da Linguagem Oral e Escrita, evidenciou-se o processo de mudança da concepção de alfabetização e as implicações das mudanças na prática pedagógica, em um sistema educacional organizado por ciclos de aprendizagem;
- 2- Na disciplina Didática, refletimos a respeito da conscientização dos professores da influência das Tendências Pedagógicas na construção da abordagem pedagógica no decorrer de sua formação. A questão do aprofundamento teórico do posicionamento das teorias e a criticidade das escolhas técnico-didáticas no processo educativo permitiram refletir sobre a relação professor – aluno;
- 3- A disciplina Informática na Educação I trouxe a reflexão do papel instrucionista ocupado pelo uso da informática na organização do trabalho do professor;
- 4- A disciplina Estatística nos propôs refletir a respeito da importância do uso da estatística na gestão da prática educativa;

- 5- Os professores da disciplina Prática de Ensino nos colocaram o novo direcionamento dado à Prática de Ensino, pela coordenação do curso, com base nas exigências legais.

Cada um desses problemas, por sua vez, direcionou a definição de atividades por disciplina que competia aos alunos realizar, com o caráter de iniciação à pesquisa, de modo a caracterizarmos a definição da proposta de ações a desenvolver no Projeto sem nos ocuparmos com o modo do fazer. Nesse sentido, as ações definidas ficariam a cargo de grupos de alunos que desenvolveriam um roteiro de trabalho formalizando um sumário, pois as experiências vividas, levantamentos teóricos, documentais e de campo deveriam concretizar-se em um registro, com a produção de trabalhos acadêmicos dentro das normas técnicas científicas.

Assim ficou definido um caminho norteador do desenvolvimento do Projeto:

Nome do Projeto: *Estudo de observação da relação professor/aluno: desenvolvimento do aluno e abordagem pedagógica do professor.*

Cada Disciplina possibilitou aos alunos o desenvolvimento de atividades norteadoras para a concretização de ações que contemplaram o desenvolvimento do projeto no decorrer do semestre letivo.

O quadro apresentado a seguir demonstra a organização do desenvolvimento do projeto.

PROJETO: Estudo de observação da relação professor/aluno: desenvolvimento do aluno e abordagem pedagógica do professor.

Disciplina: Didática

Ação: Análise da abordagem pedagógica do professor.

Atividade: Fundamentar teoricamente a relação professor/aluno.

Data de entrega: 13/09 a 17/09.

Ação: Conclusão da pesquisa.

Atividade: Após a realização de todas as atividades propostas no projeto, os alunos irão fazer uma conclusão final.

Horas: 10

Data de entrega: 18/10 a 22/10.

Disciplina: Linguagem Oral e Escrita

Ação: Análise do nível de aquisição de escrita.

Atividade: Levantamento junto aos alunos do nível de aquisição de escrita.

Horas: 20

Data de entrega: 13/09 a 17/09.

Disciplina: Informática na Educação I

Ação: Digitação do projeto.

Atividade: Auxiliar os alunos nas dúvidas que podem ocorrer no momento da digitação do projeto final e na elaboração dos gráficos em EXCEL.

Horas: 20

Data de entrega: 08/11 a 12/11.

Disciplina: Estatística

Ação: Construção e análise de gráficos.

Atividade: Após a análise feita pelos alunos de todo o processo das atividades práticas, os alunos construirão um gráfico com os dados coletados.

Horas: 20

Data de entrega: 18/10 a 22/10.

Disciplina: Prática de Ensino

Ação: Orientação e organização do projeto.

Atividade: Auxiliar e orientar todo o processo do desenvolvimento do projeto interdisciplinar.

Horas: 20

Data da entrega: prazo da B2.

Obs.: As atividades deverão ser feitas em uma única escola, com crianças de aproximadamente 5 a 6 anos de idade. Cada grupo deve conter no máximo 10 alunos e deverá analisar no mínimo 30 alunos.

A idéia era desenvolver cinco ações que fomentassem o aprofundamento teórico específico de cada disciplina, na reflexão de uma situação-problema da dimensão prática. O aprofundamento teórico de cada disciplina deveria representar a condição inicial para a reflexão teórica a respeito de um tema - problema da prática, pois o principal seria a compilação, a integração e a inter-relação dos conteúdos na formação de hipóteses e análises do problema em questão. O objetivo principal era o uso de conhecimentos teóricos que, analisados de forma relacional, global, adquirissem nexos lógicos a cada grupo de alunos, de modo que enxergassem a importância dos saberes na dimensão da prática educativa.

Prendia-se, com isso, verificar as formas diferenciadas do aprender a respeito das teorias e os vários modos de relacioná-las à realidade. Por isso, preferimos não avaliar o projeto com notas, apenas dar-lhe valor de horas de Prática de Ensino. O objetivo era enfatizar o valor do processo educativo vivenciado no decorrer do desenvolvimento do projeto pelas horas de trabalho e não por notas que enfatizam o final do processo avaliativo.

Tal processo se pautou na descrição de HERNÁNDEZ (1998) de como se caracterizam os Projetos de Trabalho. Algumas dessas descrições incluem a idéia de que projetos não são lineares, vão além dos limites curriculares, implicam atividades individuais e grupais, necessitam de trabalho com estratégias de busca e reordenação do estudo de diferentes fontes de informação e ainda de que, no desenvolvimento de um Projeto de Trabalho,

parte-se de um tema-problema negociado com a turma; -inicia-se um processo de pesquisa; buscam-se e selecionam-se fontes de informação; estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes; recolhem-se novas dúvidas e perguntas; estabelecem-se relações com os outros problemas; representa-se, o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido; recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu; conecta-se com um novo tema ou problema. (HERNÁNDEZ 1998, p.81).

Destaca-se que a avaliação a que se refere o autor diz respeito ao processo e é compartilhada com os alunos. Eles participam desse processo de avaliar o que vai sendo construído para redirecionar o caminho do trabalho, quando for preciso.

O tema-problema foi, assim como proposto pelo autor, discutido com os alunos de terceiro semestre nas primeiras semanas de aula, período no qual, simultaneamente, cada professor apresenta os seus planos de ensino, cronograma de atividades, trabalhos e provas da disciplina. Já na segunda semana, os professores de Prática de Ensino, responsáveis pelas orientações e acompanhamento dos projetos, iniciaram a explicação da proposta de Projetos de Trabalho, demonstrando o cronograma da organização das ações e atividades, bem como as datas aproximadas a observar, já que poderiam ser negociadas no decorrer do semestre.

As horas expressas no quadro acima se referem à quantidade de horas de atividades práticas desenvolvidas pelos alunos, as quais configuram, no final do semestre a atribuição do total de 100 horas de atividades práticas por projeto desenvolvido. Do segundo ao quinto semestre, 100 horas em cada um, comporiam, então, 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, conforme exigência legal.

Esse projeto de terceiro semestre tratava-se de um Estudo de Observação no qual os alunos de cada turma se organizaram em grupos de até oito integrantes para desenvolver as atividades do projeto, partindo da discussão do tema-problema: relação professor/aluno: desenvolvimento do aluno e abordagem pedagógica do professor.

A problematização surge da seguinte indagação: Seria a relação entre professor e aluno a responsável absoluta pelo desempenho deste? O tipo de relação recebe influência da abordagem pedagógica assumida pelo professor?

Essas perguntas, surgidas da análise das teorias propostas pela disciplina didática, relacionam-se com outras: e se esse professor for o professor de alfabetização? Quais conseqüências podem ser consideradas importantes, conforme a abordagem pedagógica do professor? Existe diferença no aprendizado ou desempenho no processo de alfabetização, conforme as diferentes abordagens?

Tais perguntas foram convidativas para a definição de duas ações: observação e registro dirigido da observação em uma sala de aula de alfabetização e compreensão teórica das abordagens pedagógicas e teorias de aprendizagem, bem como concepção de alfabetização. Então, cada grupo iniciou um processo de pesquisa com a participação de professores.

Os professores da disciplina Didática mediarão a investigação a respeito das Tendências Pedagógicas.

Encontraram duas fortes tendências pedagógicas brasileiras discutidas por vários especialistas, como LIBÂNEO (1994), SAVIANI (1984), HAYDT (2001), autores nacionalmente reconhecidos na área de didática.

A tendência liberal e a tendência progressista, que diferem pela função que cada um atribui à escola, foram o início do aprofundamento das Pedagogias Tradicional, Renovada e Renovada Não-Diretiva, Tecnicista, Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos.

Com MIZUCAMI (1986), encontramos explicação a respeito das abordagens assumidas pelos professores: Tradicional, Cognitivista, Comportamentalista, Socioculturalista e Humanista.

Diferenciar *Tendência Pedagógica* de *Abordagem Pedagógica* foi o impasse da investigação até constituirmos um acordo didático: *Tendência* - conjunto de idéias; *Abordagem* - postura assumida por um professor.

O entendimento das concepções de aprendizagem assumidas por cada *Tendência Pedagógica* foi o passo seguido. Diferenciar as concepções de aprendizagem behaviorista e construtivista teve importância para o trabalho realizado com os professores de Metodologia da Linguagem Oral e Escrita.

Com esses professores, os alunos puderam compreender o papel da sondagem, prática de avaliação diagnóstica que pode acompanhar as etapas de construção da linguagem escrita da criança em processo de alfabetização. Com a sondagem é possível verificar com quais hipóteses a criança faz suas tentativas de escrita. As teorias desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberoski foram propícias para aprofundar as leituras de obras de Piaget, Vygotsky, Wallon e Lúria.

Para a observação, cada grupo de alunos se organizou a fim de visitar uma turma de alfabetização em escola de Educação Infantil ou Ensino Fundamental. O foco era a observação de crianças de 6 e 7 anos que estão iniciando o aprendizado da linguagem oral e escrita ou passando pelo processo de alfabetização.

Em um ou mais dias, cada grupo entrevistou os professores da turma de alfabetização que escolheram em escolas públicas ou particulares, fez registro de observação da atuação desse mesmo professor em aula, aplicou a sondagem nas crianças,

fazendo a análise da etapa da aquisição da linguagem escrita em que cada uma se encontrava, podendo ser pictórica, pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, bem como recolheu outros dados referentes ao acompanhamento da avaliação dessas crianças. Tais dados foram recolhidos pelos nossos alunos conforme as possibilidades encontradas.

Antes da visita de investigação, cada grupo recebeu orientação dos professores de Prática de Ensino a respeito do tipo de investigação a fazer, no caso, pesquisa de campo com registro de observação e entrevista direta.

As orientações seguintes foram relativas à abordagem dos alunos ao chegarem à escola, desde o primeiro contato com a diretoria da escola, devidamente documentados com carta de apresentação da instituição e já sabendo explicar o que pretendiam fazer ali, demonstrando comprometimento com o sigilo do nome da escola, dos professores e das crianças.

Assim, os alunos foram orientados, sobretudo a respeitar os limites de cada professor com relação ao recolhimento de dados.

O tratamento dos dados tornou-se possível pelo acompanhamento dos professores de Estatística. Com eles, puderam observar que a Estatística é uma ferramenta importante para esses professores, uma vez que permite o tratamento dos dados recolhidos por cada sondagem e um acompanhamento semanal, mensal, semestral e anual do desenvolvimento dos alunos. Os professores que contam com tal ferramenta podem reorganizar suas práticas educativas, de acordo com a reflexão didática, modificando os procedimentos de ensino de acordo com as necessidades de aprendizagem específicas que os dados apontam.

Os grupos de alunos também fizeram reflexões a respeito do papel que a informática pode ocupar no processo de alfabetização. Os professores de Informática acompanharam todo o desenvolvimento do Projeto e simularam várias intervenções possíveis a realizar no computador, no decorrer do processo de alfabetização, de acordo com as hipóteses da construção da linguagem oral e escrita e sempre levando em conta as características de cada faixa etária.

Cada grupo compôs um roteiro de atividades, organizando os conhecimentos adquiridos por elas em um sumário. Os sumários ocuparam um papel importante, pois permitiram aos grupos compilar a inter-relação das disciplinas quando precisaram organizar

de forma lógica, coerente e coesa os conhecimentos na elaboração de um trabalho acadêmico descritivo e analítico a respeito do tema-problema.

Após a compilação das informações, a partir da reflexão das relações estabelecidas por cada grupo de alunos, os alunos puderam, ao estabelecer nexos significativos das aprendizagens decorrentes do desenvolvimento das atividades ao longo do Projeto, desenvolver uma descrição analítica por capítulos, orientados pelos professores das disciplinas e de Prática de Ensino. Cada professor de cada disciplina assinou as horas referentes aos trabalhos realizados em documentos para o registro das horas de Prática de Ensino. O não-cumprimento das horas de prática implica Dependência na disciplina Prática de Ensino. Ao ficar em Dependência, o aluno deverá refazer a disciplina e o desenvolvimento do projeto proposto no semestre letivo.

Esse Projeto de Trabalho foi desenvolvido simultaneamente com outros Projetos de outros semestres e assinalou o início de uma prática inovadora diferenciada no curso de Pedagogia, prática pautada por muitos desafios didáticos, visto ter exigido de professores e alunos a reflexão de outras ordenações do trabalho educativo, bem diferentes da prática de aulas expositivas em que o professor atua como transmissor na maioria das ações e os alunos não se limitam à passividade.

Os alunos foram submetidos à experiência vivida de pesquisa e reflexão de problemas atuais da prática educativa, de modo que puderam relacionar os conhecimentos teóricos com os problemas do atual cenário político educacional de forma significativa.

As relações/interações interdisciplinares também foram desenvolvidas, sem limitação de justaposição de conhecimentos específicos de cada disciplina, pois os alunos, por várias vezes, recorreram à reordenação de vários conhecimentos para compreender o todo de uma prática.

Na prática, não há separação dos saberes específicos. Vimos e discutimos em vários momentos que a estatística, as metodologias, as abordagens, as tendências pedagógicas, os vários usos da informática ou ausência deles estão presentes de forma ambígua, às vezes com a consciência dos sujeitos da escola, objetivando a cada ação justificar as escolhas pedagógicas. Muitas vezes, estas escolhas estão presentes no ambiente escolar sem a percepção dos sujeitos, caracterizando um hibridismo de ações que ora se aproximam de um posicionamento teórico, ora de outro.

A prática vivenciada dos Projetos de quarto e quinto semestres aproximaram os alunos no aprofundamento da legislação da Educação Básica e das Políticas Públicas de Educação, com o apoio de disciplinas como Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Avaliação Educacional. As turmas de último semestre, por sua vez, contam com a Disciplina Políticas Educacionais, em que é pauta freqüente a discussão da Política Educacional Nacional no desenvolvimento de reflexões dos temas problematizados na vivência dos projetos nos semestres anteriores.

Mas os desafios não foram apenas para os alunos. A cada ação a desenvolver ao longo dos projetos, os professores tiveram de deslocar suas práticas, repensar a lógica antes linear dos conteúdos, aprender a organizar o currículo de outra maneira - de acordo com a significação das indagações - participar de planejamento e trabalho coletivos e explorar os conhecimentos das outras disciplinas, porque os alunos, a cada momento, questionavam os conhecimentos da sua disciplina específica, já dispendo, entretanto, de explicações específicas de outras disciplinas.

A ordenação desses conteúdos específicos significou, contudo, a necessidade da reorganização curricular, decorrente do deslocamento dos limites disciplinares.

A reorganização curricular decorrente do deslocamento dos limites disciplinares

A organização curricular do curso de Pedagogia dispunha, até o final de 2003, do arranjo de disciplinas de 72h e 36h de carga horária, 450 horas de estágio supervisionado com a duração de seis semestres.

A preocupação com um trabalho interdisciplinar aparece na organização curricular quando explica que, no decorrer do curso, os alunos teriam oportunidades de observar, participar, analisar, refletir e atuar nas escolas de Educação Básica seja praticando, seja visualizando na prática os conhecimentos construídos nas aulas da Universidade.

A interdisciplinaridade aparece vinculada ao conceito de formação global:

Cada disciplina contribui para esta formação, propondo atividades práticas relativas à sua área, mantendo com as demais uma articulação necessária à formação global do aluno. Propõe-se, desta forma, uma abordagem interdisciplinar, em que as diferentes disciplinas se relacionam e se interpenetram, numa integração curricular que permite que todos os professores do curso participem e contribuam para a formação prática dos seus alunos. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA 2003, p.6)

Após a reformulação do Projeto Pedagógico, a organização curricular passa a demonstrar uma ampliação do conceito de currículo interdisciplinar, quando deixa de propor apenas a intenção de otimizar a interdisciplinaridade com atividades propostas pelos professores e demonstra maior clareza de como deverá dar-se tal processo. O novo texto esclarece mais especificamente como desenvolver a parte prática a fim de otimizar a interdisciplinaridade:

Desde o primeiro semestre do curso, os alunos serão envolvidos em atividades práticas de pesquisa, projetos, observação e análise de práticas educativas, participação em eventos culturais e científicos, entre outras, perfazendo um total de 1000 horas que compõem a parte prática de formação. Estas atividades incluirão 400 horas de estágio supervisionado, 400 horas de prática de ensino (projetos e pesquisas) e 200 horas de atividades complementares. A parte prática da formação será, assim, o elemento articulador entre a formação teórica e a prática profissional. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA 2004, p.9).

A garantia da integração das disciplinas, bem como da teoria e a prática para a contribuição de uma formação global estão especificadas no novo projeto com os objetivos da parte prática:

A parte prática de formação deverá garantir: situações em que o aluno estabeleça relação com a realidade social, econômica, profissional relativas ao curso, permitindo sua participação em projetos integrados propostos pelas diferentes áreas/disciplinas; - situações de ensino/iniciação profissional, nas quais o aluno terá possibilidade de relacionar a teoria à prática, o verdadeiro “fazer e compreender” que lhe permite construir sua própria ação; - situações de pesquisa, nas quais o aluno terá oportunidade de reflexão sobre a realidade observada, buscando alternativas de solução de problemas. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA 2004, p.10).

Essa nova versão do Projeto Pedagógico, no final de 2004, evidenciou aos professores a necessidade de refletir suas práticas docentes, assim iniciadas com uma nova prática dos Projetos de Trabalho. O esforço gerado pela leitura coletiva do Projeto Pedagógico do Curso ganhou ênfase ainda no início de 2005, com a preocupação de compreendê-lo com relação às exigências legais para o curso de Pedagogia, pois nos encontrávamos na seguinte situação: nova equipe de coordenação e data marcada de visita para os técnicos do INEP/MEC, avaliarem a reformulação do curso.

Sabíamos explicar com segurança a nossa prática, dado que a havíamos construído, privilégio proporcionado pela coordenação que nos tinha cedido esse espaço de construção coletiva desde 2003. Mas o desafio era afinar mais a leitura e compreensão teórica a respeito da interdisciplinaridade, Projetos de Trabalho e justificar nossa prática com a compreensão da legislação. A nova equipe de coordenação também contava conosco (professores) para a compreensão do processo de construção da concepção do curso, do Projeto Pedagógico, como também da organização curricular.

Na pauta de reunião pedagógica de 26 de janeiro de 2005, os objetivos eram claros: conhecer o Estatuto da Universidade, a fim de refletir e estabelecer relações entre a Missão da Universidade e o Projeto Pedagógico. Após este exercício, deveríamos revisitar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia para analisar a coerência entre Objetivos, Competências e Habilidades, perfazendo a leitura da legislação.

Pesquisamos os seguintes documentos para leitura e análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96;
- Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, de 06/05/1999;
- Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, origem das Resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica;

- Parecer CNE/CES 197/2004, que esclarece trecho da Resolução 2/2002, no que diz respeito ao tempo dedicado às dimensões pedagógicas nos currículos das licenciaturas;
- Resolução CNP/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e Resolução CNP/CP 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica;
- Manual de Avaliação do Curso de Pedagogia, DAES, de março/2002.

Diante dos estudos a realizar, mas contando já com o retorno da coordenação com que iniciamos e percorremos todo o processo de construção do novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, combinamos horas de estudos coletivos, intercalando-as com leituras e pesquisas individuais, seguindo um roteiro dos assuntos prioritários: Concepção do Curso, Interdisciplinaridade, Projetos de Trabalho.

A concepção do curso, em coerência com a Missão e Visão da Universidade, fomenta uma formação humanística, de promoção do desenvolvimento do aluno para o exercício consciente da cidadania, para a realização profissional e para o desenvolvimento da sociedade e progresso da Nação.

A interdisciplinaridade, até então, era compreendida como mais do que estabelecimento de relação entre as áreas do saber. Eram muitas as dúvidas e incertezas que nos afligiam quanto à concepção de projetos, sobretudo quanto a compreender o que acontecia com as disciplinas se, no decorrer do processo de vivência educativa dos projetos, os alunos conseguiriam estabelecer comunicação entre os conhecimentos das disciplinas, relações entre as próprias disciplinas, globalizar o conhecimento, integrar os conhecimentos específicos das disciplinas ou se formariam, a partir das relações entre as disciplinas, conhecimentos próprios e específicos para resolver os problemas propostos. Buscávamos o sentido teórico de nossas práticas questionando-nos constantemente sobre como se organizava o currículo, sob esta perspectiva. Discutíamos em grupos se o currículo era globalizado, multidisciplinar, transdisciplinar ou interdisciplinar.

Ao procurar respostas, em pequenos grupos, alguns professores se dispuseram a ir além da discussão e pesquisar.

Em HERNÁNDEZ, autor que fundamentava nossa prática de projetos de trabalho, encontramos uma definição a respeito do conhecimento globalizado:

...chame-se globalização ou transdisciplinaridade, o que se destaca dessas diferentes versões é que apontam outra maneira de representar o conhecimento escolar, baseada na interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento disciplinar e transdisciplinar (que não costuma coincidir com o das matérias escolares) que vão elaborando.

(HERNÁNDEZ 1998, grifos do autor, p.39).

O autor esclarece que globalizar é mais do que estabelecer relações entre os conhecimentos escolares disciplinares e significa, sobretudo, reorganizá-los de forma a compreender o contexto do mundo vivido, em uma ação transdisciplinar, pois ultrapassam os conhecimentos disciplinares, ampliando as possibilidades de conhecer. Verifica-se com frequência a presença dos conteúdos que não constam nas matérias disciplinares.

Talvez nossos projetos estivessem permitindo a globalização ou transdisciplinaridade, pois propõem que os alunos relacionem os conhecimentos disciplinares e ao mesmo tempo reorganiza-los visando encontrar respostas ou compreensão de um problema. Os temas tratados nestes projetos estão relacionados com o contexto no qual esses alunos atuam e, portanto são, do mundo vivido.

Tomando como exemplo o Projeto de Trabalho já descrito neste capítulo, pode-se perceber tal globalização quando os alunos precisam relacionar os conhecimentos referentes à sondagem (concepção de alfabetização e letramento) com as tendências pedagógicas e abordagens pedagógicas. No sentido transdisciplinar, os alunos tiveram o exercício de refletir o problema surgido da realidade prática: a influência das tendências e abordagens no desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos alunos de seis e sete anos. Entende-se aqui que uma coisa é *conhecer a respeito* desses conteúdos de forma fragmentada nas disciplinas, outra coisa é *estabelecer relação* a partir de perguntas que surgem da prática e da confluência desses saberes e mais outra situação seria *transportar* estes conhecimentos interdisciplinares para a resolução dos problemas do mundo vivido.

Estariam assim, nossos alunos globalizando os conhecimentos e, com a análise de temas pertinentes ao mundo vivido, desenvolvendo a transdisciplinaridade. Nesse momento, concluímos no grupo de discussão, que os alunos precisavam interdisciplinar esses conhecimentos como condição para se aproximar da globalização ou transdisciplinaridade. A respeito da relação interdisciplinaridade – globalização, sem esquecer que o autor entende como sinônimos globalização e transdisciplinaridade, se posiciona:

A globalização, no nosso ponto de vista, 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 questão está em como tornar coincidentes ambos os enfoques. Algumas dessas propostas poderiam ser abordadas de uma maneira satisfatória se, com o enfoque interdisciplinar da globalização, os alunos aprendessem a enfrentar problemas específicos dentro dos temas objeto de estudo, o que implica assumir, definitivamente, que são eles que vão aprender a globalizar. (HERNÁNDEZ 1998, p.56).

Diante desse posicionamento, o grupo conservou a conceituação de interdisciplinaridade compreendida como mais do que o estabelecimento de relações entre as disciplinas, assim como entende HERNÁNDEZ (1998), sendo então condição para globalização. A globalização de conhecimentos, nesta perspectiva, assume um caráter transdisciplinar e foi compreendida pelo grupo de professores como integração dos conhecimentos disciplinares no mundo vivido, de modo que para compreender os problemas dele extraídos, os alunos constituam de modo consciente, um conhecimento a partir da manipulação de conhecimentos disciplinares, integrando-os para depois refletir o mundo vivido.

Foram essas as reflexões que introduziram a equipe do curso de Pedagogia em uma contínua discussão, o que levou a prática - cada vez mais aceita pelo grupo – de trabalhos constantes em equipes, para estudos, para discussão da prática pedagógica já constituída e para a elaboração de novas reordenações curriculares.

Equipes de trabalho interdisciplinar em Projetos de Trabalho

As experiências vivenciadas no decorrer da construção e desenvolvimento dos Projetos de Trabalho propiciaram muitas aprendizagens para todo o grupo envolvido, principalmente a respeito da construção de uma prática educativa intencional, de modo que todas as ações desenvolvidas têm servido não só para diferenciar o currículo do curso de Pedagogia ou adequá-lo à legislação de formação de professores, mas principalmente para constatar as possibilidades de como fazer um trabalho diferenciado, constituído pela autoria dos sujeitos envolvidos em um trabalho interdisciplinar. Conto com os registros colhidos da observação na vivência compartilhada desses Projetos de Trabalho para dizer um pouquinho do que pude refletir a partir do observado.

O trabalho de organizar, refletir processos diferentes e ativos de educação por meio de ações de pesquisa, de análise bibliográfica, documental, estudo do meio e pesquisa de campo, bem como a otimização do deslocamento dos conhecimentos disciplinares em torno de proposições a investigar, propiciou o desenvolvimento dos Projetos no curso de Pedagogia, a concretização de uma prática que proporciona o exemplo vivido do fazer diferente, de romper práticas tecnicistas, pragmáticas, que se reduzem a passos a seguir sem proporcionar a construção de conhecimentos e muito menos ainda, a reflexão do próprio processo de formação.

Desde o final de 2003, os sujeitos envolvidos no desenvolvimento dos Projetos de Trabalho - grupo de professores, alunos, diretoria de Pedagogia – vêm vivenciando diariamente experiências concretas e singulares de crescimento pessoal e profissional, fato constatado pela verificação da evolução do próprio fazer nessa prática intencional, por meio de ações individuais e coletiva internalizadas, que foram, aos poucos, constituindo a prática consciente.

A prática institucionalizada por meio de ações incorporadas no desenvolvimento dos Projetos pode ser constatada por meio da evolução e aprimoramento, desde o final de 2003, quando foram iniciados os Projetos.

Em 2004, no primeiro semestre, professores já se agrupavam por equipe de trabalho, mas, digno mesmo de revelar foi a construção da autonomia criativa e também da autonomia coletiva. Trata-se da experimentação da criatividade, no âmbito pessoal e coletivo, exercício realizado por todos, alguns com maior intensidade de participação, outros menos, individualmente ou na reunião de esforços de construção coletiva.

Sobre a questão da participação, pode-se ressaltar, com SILVA (2003, p.11), que *“...participar, porém, não é algo espontâneo nem sem dificuldades. Precisa, muitas vezes, ser reaprendido ou aprendido. Muitas barreiras precisam ser superadas, seja para reconhecer o grande bem que é participar, seja para eliminar medos e idéias incoerentes sobre participação”*.

Segundo o autor, existem vários níveis de participação que implicam inclusive diversos níveis de responsabilidades e envolvem, conseqüentemente, a questão do poder.

Nossa prática educativa vivenciada nos últimos anos, na Educação Básica e Ensino Superior, ainda se caracteriza, em muitas instituições, por organizações disciplinares e seriadas, baseadas em um sistema burocrático, no qual não se exige dos sujeitos a autoria dos processos educativos. Trata-se da escola baseada no modelo burocrático de governo que reprime qualquer nível de participação que siga passos:

O governo burocrático, ou seja, aquele em que o comando está nas mãos dos funcionários públicos, naquilo que entre nós convencionou-se chamar de “máquina estatal”, coloca os cidadãos sob a direção dos órgãos estatais que passam a decidir sobre a vida das pessoas desde que nascem até a hora da morte: são os inúmeros regulamentos a cumprir, os numerosos documentos a providenciar para que o cidadão possa existir socialmente, (...), tudo isso fazendo com que, imperceptivelmente, a burocracia organize o tempo, o espaço, a vida toda da população, que passa a servir à classe social que domina o Estado. (SILVA 2003, p.15).

A título de exemplo dessa reorientação, os ciclos de Progressão Continuada, organização proposta pela política educacional do Estado de São Paulo, se curvaram a essa lógica burocrática ao se tornarem na prática educativa, a transposição de um ideal de democratizar a construção de conhecimentos no sentido de inclusão social, em passos a seguir e documentos a preencher, visto que as preocupações maiores se concentraram na contabilização do número de alunos que passaram pelos ciclos sem reprovação.

Os professores acabaram por incorporar em suas ações as regras, que a princípio sugerem uma nova prática educativa, em passos a seguir e regulamentos a respeitar e cumprir. Tal implantação não objetivou, de fato, a participação construtiva dos professores. Continuam, pois,

muitos sem exercer autonomia criativa pessoal, muito menos coletiva, estando esta última relacionada a uma complexa aprendizagem de viver e gestar uma prática educativa comunitária.

SILVA (2003, p.51-52) esclarece que

O pensar-se autônomo é fruto de uma concepção individualista da vida que não encontra apoio na realidade, pois somos intrinsecamente interdependentes. Sozinhos não vivemos nem biológica nem culturalmente (...) Desse modo, pensar a democratização da escola é pensar uma ação transformadora a partir da atuação de sujeitos coletivos sobre a estrutura organizacional e sobre as relações condicionadoras das práticas escolares.

Desse modo, podemos esclarecer, com base nas práticas educativas descritas, fruto do desenvolvimento de Projetos de Trabalho, no curso de Pedagogia sob o Estudo de Caso, que o sujeito coletivo, assim como o autor o concebe, é um grupo de pessoas com identidade comum, mas sem intenção de definir como sujeito coletivo qualquer grupo. Um grupo se torna sujeito coletivo a partir de uma ação intencional que vise à constituição de interesses em comum. SILVA (2003, p. 52), o conceitua assim:

Um sujeito coletivo é um grupo de pessoas que possui uma identidade comum, um juízo comum sobre a realidade e reconhecem-se participantes do mesmo “nós-ético”, ou seja, percebem-se fazendo parte de uma mesma realidade comportamental, que é, por assim dizer, extensão de suas próprias pessoas. (...) A existência de sujeitos coletivos nas instituições é que as sustenta e conduz numa ou noutra direção.

Pretende-se compreender, no entanto, que esse grupo, no caso das equipes que trabalham de modo interdisciplinar e por trabalho coletivo observadas nesta pesquisa, precisou da construção de uma maturidade de se valer sujeito autônomo criativo, no sentido de construção pessoal de competências e habilidades para tal, mas a considerar a interdependência do coletivo. Trata-se da experimentação ou resgate do fazer, no âmbito de ações individuais, mas sem desconsiderar as mesmas aprendizagens no âmbito coletivo, com o desenvolvimento da criatividade, do poder inventivo de práticas inovadoras e, até mesmo, do fazer improvisado diante de situações educativas não mais controladas por passos burocráticos seguir.

No entanto, vimos que não é tão simples ou mecânico assim, transformar um grupo de professores em equipes interdisciplinares, assim como em um sujeito coletivo. Importa conhecer

bem o grupo em questão para compreender as aprendizagens de formação docente mais necessárias diante do que se pretende inovar, mudar.

No caso estudado, notam-se duas preocupações da gestão: a otimização de espaços que recuperem o saber fazer criativo no âmbito pessoal e no coletivo, contando que cada um possa, de modo singular, desenvolver a autoformação para a compreensão e conscientização desse fazer no âmbito coletivo. Foi preciso considerar que cada um, em maior ou menor esforço, teria, por muitas vezes, de recuperar ou construir o fazer criativo individual, prática tão reprimida pela vivência de processos educativos disciplinares, seriados e burocratizados.

Esse processo precisou contar com a criatividade também nas ações da gestão ao propor uma mudança. Trata-se da arte criativa de gestar um grupo e transformá-lo em equipe interdisciplinar e sujeito coletivo. Essa arte conta com uma sensibilidade já presente no primeiro contato com o grupo:

Esse primeiro contato é regido mais pela afetividade do que por considerações analíticas de razão: simpatia, antipatia, apatia ou empatia são manifestações sempre presentes. Aquele que busque educar para a democratização mediante a criação de sujeitos coletivos deve estar atento a esse momento "emocional" do grupo, favorecendo "simpatias" e procurando superar "antipatias". (...) A duração desse momento emocional variará conforme as características próprias de cada grupo; porém, o primeiro contato concreto sempre deixará marcas consideráveis. (SILVA 2003, p.53).

Qualquer constituição de uma equipe interdisciplinar como sujeito coletivo perpassa todo um processo delicado e subjetivo de construção e de aprendizagem que pode demorar anos, até que ações pretendidas sejam incorporadas por cada sujeito desse coletivo até os próprios sujeitos as transformarem em prática intencionalizada e, portanto, institucionalizada pela seqüência ativa, presente das ações incorporadas nesse coletivo.

Nesse sentido, os Projetos de Trabalho podem otimizar mais do que espaços de construção de conhecimento. Pensá-los como um recurso didático ou metodologia é reduzi-los à transformação do legado construção de conhecimentos em uma prática tecnicista e burocratizada. É pensar no seu aspecto mais pragmático de repetição de atividades em torno de um tema de estudos.

Quando uma proposta de desenvolvimento de um Projeto é introduzida por um professor ou coordenador, espera-se participação ativa e criativa. Porém, não é possível haver resposta imediata de comportamentos quando se trata de um grupo de professores que vivenciaram

processos seriados, que seguem uma filosofia fordista internalizada e institucionalizada nos processos educativos.

Conforme SANTOMÉ (1998), o modelo fordista - nome dado pela iniciativa industrial de Henry Ford de fabricar produtos em massa na indústria automotiva no século XIX e reforçado pelos princípios de administração científica propostos por Frederick Taylor – traduz uma filosofia na qual menos importante são as necessidades e interesses das pessoas. Estas só precisam desempenhar papéis predeterminados pela classe pensante, dona dos processos de produção, sem compreender a relação do seu trabalho com as demais etapas de produção e, muito menos, em termos de conhecimento, a desapropriação dessa relação do todo de um processo produtivo com a própria posição da classe trabalhadora na vida, em detrimento das vantagens de quem se encontra na outra ponta: a classe pensante, dona dos processos produtivos.

Esse processo de desqualificação e atomização de tarefas, segundo o autor, ao ser incorporado pelos processos de formação da classe trabalhadora, nos sistemas educacionais, define que “...tanto trabalhadores como estudantes verão negadas suas responsabilidades de poder intervir nos processos produtivos e educacionais dos quais participam”. (SANTOMÉ 1998, p. 13). Desse modo, aos envolvidos nessa prática educativa, a negação da participação nos processos de reflexão crítica sobre a realidade promove constantemente a hegemonia da classe social mais privilegiada economicamente.

Nessa linha de pensamento, há que considerar que o atual modelo econômico de produção também influencia as medidas tomadas e estabelecidas pelas Políticas Públicas de Educação, no sentido de flexibilizar os processos educativos, tornando uma preocupação, a formação mais qualificada da classe trabalhadora, de modo a otimizar a formação de sujeitos que agora precisam aprender a tornar interdisciplinar a prática e envolver-se de modo criativo em todo o processo produtivo.

Ainda pensando com SANTOMÉ (1998), esse modelo refere-se ao toyotismo ou ohnonismo, resignificado - pela inovação do modelo superado de gestão e produção fordista - por uma economia cada vez mais globalizada. A iniciativa foi refletida e criada por Taichi Ohno, engenheiro-chefe da Toyota na década de 1950. Essa inovação surgiu pela necessidade particular do Japão em produzir muitos modelos de produtos para depois evoluir matrizes em sistemas de produção.

Tal empreendimento significaria a participação otimizada da classe trabalhadora na invenção desses modelos. Esta situação empurrou a classe trabalhadora para a necessidade de uma formação permanente que desse conta de constituir competências e habilidades antes não consideradas no modelo fordista. Podemos definir que competências como a responsabilidade pessoal e coletiva pelo manejo e controle de várias máquinas e processos de produção, bem como constituição de equipes de trabalho coletivo desencadearam ainda outras competências e habilidades, como a compreensão, na prática, da responsabilidade de assumir a sua cota de participação em processos cada vez mais descentralizados, sem perder de vista a inter-relação do próprio trabalho com o todo do processo, já que também é responsável pela qualidade do produto ou processo produtivo.

Também há que considerar quanto importa a qualificação para a informatização, pela necessidade de imediatizar a comunicação entre os envolvidos do todo nesse processo produtivo, além de minimizar a burocracia para disseminar respostas construídas e adequadas para os problemas, fazendo valer a tomada de decisões sem necessariamente precisar do aval da chefia, o que reapresenta para o trabalhador a questão da polivalência e da multifuncionalidade.

Porém, podemos considerar com SANTOMÉ (1998, p.17) que:

De todos modos, o toyotismo possui um perigo inerente: o de reduzir-se a uma espécie de taylorismo interiorizado, embora não estejam previstas tarefas corriqueiras e excessivamente rotineiras, nem um forte e visível controle burocrático e disciplinar no ápice de um modelo organizativo piramidal.

No tocante à organização curricular por meio de Projetos de Trabalho na Formação de Professores, pode-se dizer que os Projetos permitem à proposta pedagógica uma conformidade com as Políticas Educacionais para a Educação Básica, possivelmente influenciadas pelo modelo toyotista, mas correm o risco de tornar-se um procedimento educativo que apenas moderniza o modelo fordista, caso se reduzam a um conjunto de ações repetidas a cada turma que passa pelos semestres. Por isso, prefere-se, nesta pesquisa, ao referir-se aos Projetos de Trabalho do curso de Pedagogia deste Estudo de Caso, caracterizá-los como uma Pedagogia, um conjunto amplo de escolhas pedagógicas intencionais (definição de conteúdos, modalidade de avaliação, recursos didáticos, modos de relação professor-aluno, concepção de ensino e aprendizagem entre outras escolhas coerentes com a Pedagogia, prática intencional que se quer desenvolver) envolvidas em torno da concepção de Projetos de Trabalho.

Pedagogia, neste sentido, emprega o sentido de disciplina da ciência e:

Ao afirmarmos que a Pedagogia é a ciência da Educação, consideramo-la (a Educação) seu objeto. A questão fundamental aqui é, no entanto, o que se concebe por Educação. Com isso quero dizer que é equivocado pensar que a Pedagogia é uma reflexão sobre o que se faz nas escolas. Ela é muito mais do que isso. A História das Pedagogias mostra-nos isso claramente. (PEREIRA 2005, grifos do autor, p.42).

Considerando que a Pedagogia tem por objeto de estudo a Educação, várias Pedagogias podem ser assumidas conforme o referencial de homem que se quer formar. Desse modo, temos a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, de Demerval Saviani, dentre outras que assumem um posicionamento diante do objeto Educação, que homem se quer formar e demais teorias em conformidade com o posicionamento assumido.

Compreendo os Projetos de Trabalho deste Estudo de Caso como Pedagogia de Projetos de Trabalho, quando visualizo que se assume uma concepção de Educação e de homem que se justifica com base em teorias que a sustentam.

Ainda com esse sentido, a Pedagogia

...investiga a natureza das finalidades da educação como processo social, no seio de uma determinada sociedade. Quando falamos das finalidades da educação no seio de uma determinada sociedade, queremos dizer que o entendimento dos objetivos, conteúdos e métodos da educação se modifica conforme as concepções de homem e sociedade que, em cada contexto econômico e social de um momento da história humana, caracterizam o modo de pensar, o modo de agir e os interesses das classes e grupos sociais. A Pedagogia, portanto, é sempre uma concepção da direção do processo educativo subordinada a uma concepção político-social.

(LIBÂNEO 1994, p.52)

Embora HERNÁNDEZ (1998) não caracterize Projetos de Trabalho como Pedagogia de Projetos de Trabalho, ainda assim, define uma função escolar ao considerar a Educação como *“...um enfoque do ensino que trata de ressituar a concepção e as práticas educativas na Escola, para dar resposta, não a resposta, às mudanças sociais, que se produzem nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualiza-la”*. (1998, p.64). Isso tampouco quer dizer que não consideraremos as propostas do passado, senão que não nos fixaremos nelas ou as repetiremos.

Entende-se, desse modo, que Projetos de Trabalho mobilizam ações pessoais e ao mesmo tempo coletivas e que a gestão educacional por eles é uma maneira de lutar contra o fazer burocrático das organizações de modo a desenvolver nelas o potencial criativo humano.

Os Projetos são “Projetos de Trabalho” por mobilizarem o trabalho educativo no sentido amplo, complexo dessa prática, assim compreendidos por HERNÁNDEZ (1998, p.22) como “...uma reação ao sentido da aprendizagem derivada de algumas versões da Escola Nova e do ensino ativo, que o mostravam como algo fácil, baseado no “deixa fazer” ao menino e à menina”. Trata-se de opor-se ao espontaneísmo e pragmatismo na tentativa de tornar os Projetos de Trabalho recursos didáticos, o que muitas vezes nos leva a confundi-los com unidades didáticas, estas um conjunto articulado de aulas em torno de um tema em comum, conforme entende HAIDT (2001).

Nesta perspectiva, pretende-se redirecionar as propostas iniciadas por Decroly com o Centro de Interesses e Kilpatrick com o Método de Projetos, bem como outras, que propuseram uma iniciativa à globalização dos conhecimentos escolares, a um processo sofisticado de reflexão dos conhecimentos construídos na vivência dos projetos para a discussão dos problemas enfrentados pelos sujeitos envolvidos, nas suas próprias vidas, de modo emancipador, o que desvincula a prática de projetos como um fim em si mesmo.

Segundo HERNÁNDEZ (1998), os Centros de Interesse - proposta desenvolvida em 1907 por Ovídio Decroly, médico nascido na Bélgica – constituem-se em trabalhos realizados a partir de temas predominantes na área de ciências naturais e sociais, escolhidos pelo professor e votados por interesse pelos alunos. Ao votar os temas que vão estudar, os alunos desenvolvem um processo de pesquisa no qual vão somando os conteúdos disciplinares relacionados a esse tema.

Os centros representam um método, dado que neles “o aluno percorre sucessivamente, em cada grande tema ou assunto, três fases do pensamento: observação, associação e expressão”, assim explica HAYDT (p.170, 2001), sendo o método, possível de ser reproduzido em qualquer tempo ou turma escolar, uma vez que *observar* por meio de exercícios específicos para estabelecer contato com o tema, *associar* um conhecimento disciplinar com o outro no intuito de unificar tais conhecimentos e, desenvolverão, pela *expressão*, o ato de divulgar, expressar por diversas linguagens (escrita, plástica, corporal ou musical) a conclusão do que aprenderam.

O método de projetos, teoria desenvolvida por William Kilpatrick, educador norte-americano, segundo a autora (*ibidem*, 2001), baseia-se no pensamento pedagógico de John Dewey e se aproxima da idéia de projetos de trabalho teorizada por Fernando Hernández, porém com uma diferença de conceituação. O método de projetos, conforme o chamou Kilpatrick, podia

desenvolver-se desde que seguida uma certa ordem de etapas e fixado o papel do professor como um direcionador, quando é ele que deve planejar as atividades que os alunos vão desenvolver. Os projetos de trabalho retomam a idéia construída por Kilpatrick de colocar o aluno no papel ativo, mas de modo que os alunos participem efetivamente da construção das ações, das atividades, bem como a ordem em que serão desenvolvidas. Como não é fácil para os alunos desenvolver sozinhos essa prática, cabe ao professor mediar, de modo a mostrar-lhes todas as possibilidades de encaminhar os trabalhos.

Os projetos partem de uma perspectiva interdisciplinar que permite a inter-relação e integração com diversas intensidades dos conteúdos disciplinares com o propósito de responder às problematizações de um tema e permitem que tais relações e integrações construídas otimizem a globalização de conhecimentos no sentido transdisciplinar, como propõe HERNÁNDEZ (1998). Globalizar o conhecimento significa para o autor a interdisciplinaridade contextualizada a um tema/problema relacionado com a realidade vivenciada pelos alunos de modo que eles próprios possam fazer essas inter-relações.

A proposta de projeto de trabalho, no entanto, exige que, na escola, gestores, professores e alunos assumam um posicionamento teórico voltado a uma tendência pedagógica mais progressista, no sentido atribuído por LIBÂNEO (1994), que se fundamenta em teorias críticas com o intuito de superar as práticas educativas elitistas. Uma tendência progressista constitui-se num conjunto de idéias que, segundo o autor, referem-se à formulação de propostas educacionais que possam transformar a realidade escolar no sentido de promover uma escola articulada com os interesses concretos do povo.

Pode-se compreender, então, os Projetos de Trabalho como algo maior que um procedimento metodológico ou proposta de trabalho escolar, visto que trabalhar com projetos da forma como esta pesquisa descreve pressupõe uma concordância de escolhas teóricas que dizem respeito tanto ao papel da escola como ao tipo de aluno que se pretende formar.

Então, a Pedagogia de Projetos de Trabalho na Formação de Professores propõe aos alunos a vivência do que se pode chamar de *trabalhos interdisciplinares semestrais*, pelos quais, a cada semestre, os alunos podem participar de um Projeto de Trabalho específico, expandindo toda a construção de formação dos próprios professores aos alunos.

Expande-se, a cada semestre, a construção interdisciplinar da formação, pois os alunos, assim como os professores, praticam a cada semestre o exercício de ampliar teoricamente,

cientificamente os conhecimentos construídos com a integração das disciplinas em ferramentas úteis na construção desenvolvida nos semestres seguintes.

No decorrer dos semestres, incorpora-se o sentido duplo de interdisciplinar a formação e o currículo. Estabelece-se o sentido de desenvolver a reflexão da própria formação em cada semestre, quando os conhecimentos construídos por práticas vivenciadas se transformam em uma aprendizagem referente ao ser docente com base no perfil já discutido neste trabalho: os alunos, no primeiro semestre passam mais tempo no esforço de compreender o que se pretende com Projetos de Trabalho e mobilizam-se diante do desafio de conviver, compreender como se dá o trabalho em equipe, sofrer todas as alegrias e infortúnios em constituir uma prática enquanto sujeitos coletivos. A cada semestre que vier, se vivido nessas condições, enfrentarão outros desafios, contando com as aprendizagens formativas já constituídas. Tomarão consciência da interdisciplinaridade curricular, visto que, especialmente nos últimos semestres, estarão em condições de transpor para o desenvolvimento dos Projetos os conhecimentos integrados dos semestres anteriores.

Essa proposta educacional exige professores e demais profissionais envolvidos, bem como alunos, futuros professores, capazes de tornar a escola receptiva e propícia a exercer ética e conscientemente a formação de cidadãos para o novo mundo do trabalho.

A concepção de organização em ciclos pode não ter surgido com esse intuito, de fomentar apenas, às rápidas mudanças do mundo do trabalho toyotista, mas mesmo que possa ser possuidora de uma lógica educacional mais democrática em propor a individuação dos processos de formação – garantindo a singularidade nos processos do aprender e respeitando-se para isto, tempos e espaços próprios de aprendizagem, bem como a singularidade histórico-cultural e socio política – poderá cair no equívoco de transformar a democratização do saber em mecanismo próprio de formação de mão-de-obra para esse novo mercado de trabalho, segundo observa SANTOMÉ (1998).

Daí a importância de pensar e de investir em formação de professores que propicie a construção das características agora molas mestras desse mundo do trabalho - flexibilidade, a autonomia criativa e coletiva, entre outras - mediante propostas de trabalhos diferenciados, como a Pedagogia de Projetos, mas sem perder de vista, nessa formação, a otimização de espaços privilegiados para a construção da criticidade dos usos das competências e habilidades constituídas.

Tal proposta pode apresentar-se por meio de atividades que estimulem a reflexão individual e coletiva de futuros professores, assegura a reflexão do próprio processo de formação nesse contexto e cenário político-educacional.

No curso de Pedagogia deste Estudo de Caso, os alunos, ao chegarem ao último semestre, perfazem a reflexão das aprendizagens adquiridas no decorrer dos ciclos semestrais, com a vivência do desenvolvimento dos vários projetos. São incentivados a relacionar esses conhecimentos práticos e de pesquisa às suas várias dimensões vividas (científica, da prática profissional, ética, estética) no sentido de relações humanas, de trabalho coletivo, de criatividade e reflexão com a esfera político-educacional e assim, individualizar esses conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais com os estágios e conhecimentos disciplinares.

Registram, tornando-o real, um valioso artefato pessoal, por meio de um Memorial, em que descrevem o que e como aprenderam, descrevendo o percurso individual, autobiográfico dessas aprendizagens.

A sugestão dessa prática também consta do Parecer que explica as Diretrizes Curriculares de Formação de Professores, a respeito do eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional:

Convém também destacar a importância de experiências individuais, como a produção do memorial do professor em formação, a recuperação de sua história de aluno, suas reflexões sobre atuação profissional, projetos de investigação sobre temas específicos e, até mesmo, monografias de conclusão de curso. (PARECER CNP/CP 9/2001, p.40).

Os Memoriais são trabalhos construídos que expressam representações criadas e organizadas de forma particular sobre as experiências práticas ou teóricas. O objetivo desses trabalhos é a descrição de cada aluno de seu relacionamento enquanto realiza o trabalho, as experiências práticas e teóricas vivenciadas no decorrer dos projetos de trabalho e estágios e o nexos entre esses conhecimentos construídos com seus próprios processos de formação. Os alunos do curso de Pedagogia concretizam essa condição interdisciplinar ao descrever e formalizar os conhecimentos interdisciplinares constituídos na resolução e/ou reflexão de problemas propostos pelos Projetos de Trabalho.

Com o memorial, proposto individualmente como trabalho de conclusão de curso, os futuros professores podem contemplar a conscientização não só do que aprenderam pelos

processos disciplinares, interdisciplinares e exemplos vivenciados de modelos de trabalhos diferenciados, mas também de quão significativa pode ser essa formação para o cenário político-educacional.

Significação que perfaz a confirmação do para quê tudo isso vai servir, compreendendo a importância dos conhecimentos aprendidos para os futuros alunos, independentemente de serem eles mais ou menos sujeitos da educação que visa à formação para o mundo do trabalho, seja a educação impregnada pelas exigências toyotistas ou por outras que possam ainda perdurar ou serem constituídas, pautadas em lógicas de mercado ainda não vivenciadas até o momento.

A promoção desses processos formativos, com os projetos de trabalho e memorial, torna interdisciplinar a formação de professores, tomada interdisciplinaridade como atitude diante do conhecimento conforme teoria de FAZENDA (2002) e na interação dos conhecimentos disciplinares para a globalização na compreensão de um contexto social singular ou transdisciplinaridade, como conceitua HERNÁNDEZ (1998).

A formação interdisciplinar de professores também é condição favorável à compreensão das funções sociais que a escola pode assumir, dentre elas a de uma escola que privilegia: formar cidadãos críticos, autônomos, criativos e coletivos, éticos, capazes de emancipar-se diante das dificuldades colocadas pelas muitas inovações do mundo do trabalho, independentemente da proposta político-pedagógica implantada por meio de Políticas Educacionais. E direciona a preocupação, constantemente discutida neste processo de formação, de que talvez seria possível estar o conhecimento em favor do aluno, em pensar a educação como processo importante de significação da realidade social.

Trata-se de pensar que as Políticas Educacionais podem considerar essas proposições, assim como desconsiderar o valor funcional atribuído à educação, de modo a, perversamente, tornar os que deveriam ser favorecidos por ela vítimas da própria falta de condições econômicas, sociais e culturais.

É nesse sentido que, ao compreender pelas experiências vividas de processos educacionais por meio de trabalhos interdisciplinares, a partir de propostas como a Pedagogia de Projetos, tornam-se reais as possibilidades de reflexão do papel que se pode assumir diante das Políticas Públicas de Educação, de modo que haja consciência ao tomar decisões na prática educativa e ao fazer valer ações que favoreçam os alunos. Trata-se da aprendizagem de saber ler as Políticas

Educacionais, compreender inclusive suas intenções e ressignificá-las na prática, respeitando os limites do poder fazer.

Talvez, cabe aqui supor que a Pedagogia de Projetos de Trabalho na Formação Interdisciplinar de Professores pode favorecer a formação de sujeitos autônomos criativos, flexíveis e conscientes da constante necessidade de pensar a educação para quem se propõe essa educação.

CAPÍTULO 4
**FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES:
VIDA E AUTORIA**

A formação interdisciplinar traz notadamente o resgate do sujeito como ator e autor dessa trajetória, já que ele indica suas certezas, suas dúvidas, suas inquietudes, seus medos e tantas outras manifestações que o colocam como protagonista desse processo.

(MOREIRA, 2005, p.96).

Uma nova prática pedagógica se estabeleceu no Curso de Pedagogia observado nesta pesquisa no início de 2006. Uma prática permeada pela autoria dos sujeitos autônomos criativos, que formaram um sujeito coletivo. E a inovação pôde ser observada desde o seu nascimento, em 2003.

A Pedagogia de Projetos de Trabalho no curso representou uma possibilidade de favorecer uma nova formação - formação interdisciplinar de professores - que convida cada sujeito da ação, a ocupar o papel de protagonista que não só vivencia o desenvolvimento dos Projetos de Trabalho, mas participa de sua construção, permitindo-se agir como vai-e-vem de possibilidades de trabalho, materializando constantes deslocamentos de conteúdos disciplinares, em diferentes procedimentos metodológicos de pesquisa, com o propósito de conquistar a compreensão de problemas da Educação.

Na perspectiva interdisciplinar estudada nesse trabalho, pode-se dizer que a formação interdisciplinar se caracteriza pelas ações de interação de áreas/conhecimentos, incorporadas pelos professores em suas práticas educativas, sendo a globalização ou transdisciplinaridade, uma forma de externalização desta vivência para os formandos, quando também os inserimos como protagonistas em situações de problematização contextualizada.

A interdisciplinaridade como interação de conhecimentos, pensada como ação assumida por parte dos professores, indica a necessidade de delimitar a discussão a respeito da formação interdisciplinar de professores enquanto ações que talvez, pelo exemplo

vivido, possam ser incorporadas pelos formandos, nos distanciando, neste momento de analisar a questão da globalização ou transdisciplinaridade por parte de quem aprende. Não se trata de analisar como os formandos especificamente aprenderam - globalizaram ou transdisciplinarizaram - determinados conhecimentos disciplinares tratados nos projetos, mas sim de verificar se houve a possibilidade de tornar a vivência de uma formação interdisciplinar inovadora, perceptível e compreendida pelo exemplo vivido, em virtude do perfil de professores que se discute nesse trabalho.

A formação interdisciplinar de professores concretiza, na vividez do Projeto Pedagógico do Curso em questão, a prática, sobretudo do ato de inovar, quando “...no perceber-se interdisciplinar está o fio condutor da mudança e a formação de um novo pensar, o que exige uma proposta educacional diferenciada, onde se busca a trajetória pessoal de cada um com a marca da totalidade.” (HAAS 2003, p.121).

Apontar os indícios da concretude dessa possibilidade é o que se pretende neste capítulo: confiar aos meus interlocutores o que propus nesta pesquisa e voltar ao ponto inicial, à pergunta que desencadeou esta pesquisa para confrontá-la com as informações adquiridas, os conhecimentos construídos e analisar até que ponto ela pode ser respondida.

Os critérios propostos para analisar o problema de pesquisa articulam a reflexão dessas informações e conhecimentos com as competências e habilidades, consideradas primárias para a formação de professores com base no perfil delineado pelas novas perspectivas trazidas pelas políticas educacionais e do cenário educacional.

É possível, então, transportar para esta análise as competências e habilidades presentes no texto legal referentes ao perfil proposto pelas Políticas Públicas de Educação e cenário educacional, bem como as competências e habilidades desenvolvidas no Projeto de Trabalho anteriormente descrito a título de exemplo (assim como se possibilita em um estudo de caso como este) e constatar se elas estão presentes no processo por meio dos trabalhos documentados pelos formandos que participaram desses projetos.

As competências a confrontar foram escolhidas de acordo com as seguintes características, já discutidas, que dizem respeito a este perfil de professor: disposição de autonomia criativa e coletiva, capacidade de trabalhar em equipe, refletir e desenvolver propostas de trabalhos diferenciados, numa prática constante de ação-reflexão-ação. Este é um professor que direciona a sua reflexão didática para a resolução dos problemas da

prática educativa, especialmente problemas de aprendizagem dos alunos, e de forma flexível, articula sua prática para que o ensino esteja a favor da construção de conhecimentos. Tais características correspondem ao *poder fazer* (competências) e ao *saber fazer* (habilidades).

A Resolução CNP/CP 1, de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica, relaciona em conjunto, as competências necessárias para a formação desses professores:

Art.6º - Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I- as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II- as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III- as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV- as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V- as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI- as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

(RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002, p.2).

Dessas competências, destaco as que fundamentalmente se relacionam com o perfil de professores desenhado neste trabalho, necessárias ao que se deve considerar na construção do Projeto Pedagógico como se expõe na citação da Resolução: a capacidade de desenvolver autonomia criativa e coletiva, valorizar e trabalhar em equipes interdisciplinares, refletir e desenvolver propostas de trabalhos diferenciados e desenvolver uma prática constante de ação-reflexão-ação.

As competências acima citadas representam o conjunto de competências que enfocam com mais propriedade as características do perfil de professor proposto pelas Políticas Educacionais e pelo cenário educacional.

O que se pretende demonstrar é que tais características concernem à construção de valores, conhecimento que pode ser trabalhado nas três dimensões: atitudinais, conceituais e procedimentais.

O curso de Pedagogia deste estudo de caso demonstra uma situação metodológica diferenciada, no que diz respeito a organização curricular, permitindo suscitar espaços

diferentes de aprendizagem, de modo que possa haver diferentes percursos a vivenciar, especialmente a vivência de situações educativas que deslocam os sujeitos ao ser e fazer autônomo criativo e coletivo, bem como a participação em trabalhos em equipe que desembocam em ações interdisciplinares. Isso não significa, obviamente, que todos os participantes tenham, impreterivelmente, construído todo esse conhecimento e construído a si mesmos conforme o perfil de que trato aqui.

No entanto, ao considerar se tais competências foram construídas e não adquiridas, seja pela análise dos dados colhidos pela observação, seja pela verificação em trabalhos documentados pelos alunos formandos, o fato é que para confirmar como esses conhecimentos vêm sendo subjetivados pelos participantes, seria necessário recorrer aos próprios sujeitos envolvidos e contemplar o desenvolvimento de outro procedimento metodológico, talvez que demande tempo para entrevistas e acompanhamento individualizado para avaliação contínua.

Nos trabalhos dos formandos e registros de minha própria observação, contudo, podem-se evidenciar traços de que essas competências estão sendo percebidas, compreendidas e até a verificação de algumas práticas que percebemos fundamentalmente permeadas por determinadas atitudes relevantes.

É o caso de perceber um grupo de alunos ocupando um enorme esforço em compreender a dinâmica da pesquisa proposta e solicitar um tempo considerável em relação ao que o semestre dispõe, orientações de como se pode organizar no grupo, como organizar os procedimentos necessários, estabelecer um cronograma, organizar ações para o desenvolvimento do projeto e questionar a respeito do caráter interdisciplinar do trabalho em equipe. Quando nos demos conta, o grupo em questão passou a maior parte do processo desenvolvendo esses aspectos, possibilitando aos professores uma observação de quão valiosa e significativa foi a experiência vivida.

Algumas competências, portanto, podem ser visualizadas, especialmente porque os registros dos alunos, por meio dos trabalhos documentados, demonstram não só a descrição das informações, dos dados da pesquisa, mas também o registro, a narrativa dos alunos no que tange aos conflitos, dúvidas vivenciadas, descritas nas etapas do trabalho que foi sendo construído no decorrer dos projetos.

São essas experiências que exponho a seguir, com o intuito de fazer presente a voz dos sujeitos participantes do desenvolvimento dos Projetos de Trabalho.

Competências na formação de professores: as faces da autoria

Falar em competências comporta situa-las no conjunto do que se pretende esclarecer a seguir. Para construir um critério bem definido para a análise das competências, as quais foram propostas no curso em questão, busco em PIMENTA e ANASTASIOU (2002, p.133), mais um referencial:

O termo “competência”, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que “saberes” e “qualificação” para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Falar em competências, no lugar de saberes profissionais, desloca a identidade do trabalhador para o seu local de trabalho, ficando vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”.

Segundo as autoras, as competências representam uma forma de controle no sentido de poder delimitar para depois avaliar o que o trabalhador pode e sabe fazer. Dessa forma, minimizam-se os esforços a fim de descartar facilmente aqueles que não desenvolvem desempenho adequado às respostas esperadas no trabalho. Alertam elas, sobretudo, a relação desse movimento com a formação de professores:

Não estariam os professores, nessa lógica, sendo preparados para a execução de tarefas conforme as necessidades definidas por modelos externos à universidade? Onde estaria o reconhecimento de que os professores não se limitam a executar currículos, senão que os elaboram, os definem e os reinterpretem com base no que pensam, crêem, valorizam, conforme as conclusões das pesquisas? Onde ficaria a autonomia universitária no desempenho de sua tarefa básica que é o permanente exercício do conhecimento produzido e de sua apropriação histórico-social? Professores (e alunos) competentes para quê?

(PIMENTA e ANASTASIOU 2002, grifos do autor, p.133).

Nesse sentido, as competências avaliadas em um curso de formação de professores não fornecem per se um parâmetro seguro para verificar se os futuros professores não limitam-se a executar currículos ou elaborá-los com base no que pensam, conforme dizem as autoras. Mas, parcialmente, se pudermos definir em que situações e de quais formas estas competências poderiam ser avaliadas.

Por isso, é imprescindível ter clareza de que as competências sozinhas restringem à dimensão técnica do processo avaliativo, por não constituírem, se tratadas isoladamente, o conhecimento. Conhecer significa, conforme esclarecem as autoras, visão de totalidade, consciência ampla dos porquês de determinadas situações. Portanto, competência pode “...significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização dos conhecimentos em situação, mediante a qual o professor constrói o conhecimento”.(ibidem, p.134).

A propósito desse posicionamento, o referencial curricular para a formação de professores baseia-se nesse conceito para definir competências. Já as apresentam como sendo “conhecimento em situação”, conforme já discutido no presente trabalho “...competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem em situação e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático”. (PARECER CNE/CP 9/200, p.23). Esta reflexão, proposta no Parecer, refere-se à situação contrária que muitos cursos de formação de professores podem desenvolver: a teoria e a prática abordadas em momentos diferentes, diversos, de modo a desarticular teoria e prática ou pelo menos, não ensejar momentos em que ambas estejam em discussão.

Independentemente da análise aprofundada pelas autoras, gostaria de destacar que neste momento da pesquisa, com os trabalhos dos alunos e registros da observação, apenas é possível avaliar os indícios de que algumas competências podem estar sendo trabalhadas em situação de problematização e vivência do contexto em que ocorrem.

No que diz respeito à avaliação de competências, ainda busco compreensão no mesmo Parecer de que seria necessário dispor de muito tempo para o percurso de avaliar:

...o que se pretende avaliar não é o conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-lo e de buscar outros para realizar o que é proposto. Portanto, os instrumentos de avaliação só cumprem com sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos.

(PARECER CNE/CP 9/2001, p.26)

Desenvolver o exercício de mobilizar determinadas competências em torno de um problema contextualizado, como se propõe aos formandos nos Projetos de Trabalho, permite-nos poder perceber, no decorrer do desenvolvimento dos Projetos de Trabalho, apontamentos a respeito de análise da totalidade, quando constituída pelo exercício de contextualizar tais problematizações. Portanto, analisar as possibilidades de determinadas competências ser construídas no decorrer desses Projetos de Trabalho, também permite verificar os indícios da construção do conhecimento.

É o exemplo da conclusão de um trabalho, registro de aprendizagem redigido pelos formandos no Projeto *Alfabetização: sondagens e abordagens*, no primeiro semestre de 2005, que demonstra, em certos trechos, o exercício de contextualizar uma problematização:

Através da execução deste trabalho, foi-nos possível vivenciar o cotidiano de uma sala de aula. Claro que o momento que passamos junto à escola foi escasso, porém foi o necessário para podermos desenvolver comparações e levantar algumas questões. Concluímos que as crianças, ao elaborarem a escrita seguem as características descritas por Emília Ferreiro no livro *Reflexões sobre Alfabetização*. Outro ponto relevante é em relação aos conhecimentos que as crianças já possuem antes mesmo de entrar em contato com o mundo da escrita e a postura do professor, que age como se fosse o mediador deste processo, respeita esse conhecimento e se utiliza como importante ferramenta para o sucesso da relação ensino-aprendizagem. Como citamos no início do projeto, refletimos juntos e agora concluiremos esse ato direcionando a nossa visão em relação aos métodos aplicados por professores e escola. Ambas as partes afirmam seguirem um método sociointeracionista, em outras palavras, crítico-social dos conhecimentos, porém não foi o que vimos. Nesse sentido levantamos a questão: o que estaria ocorrendo para que ambas as partes, professor e escola, afirmem trabalhar de acordo com a metodologia descrita, embora a sua prática diária está fundamentada no método tradicional? Tomamos a liberdade de levantar algumas hipóteses: 1- Seria a falta de informação ocasionada por um curso de formação de professores mal elaborado?; 2- Seria modismo pedagógico (na fala fica claro), pois está de acordo com a moda, reverte em maior clientela (obs.:nossa pesquisa foi realizada em uma escola de rede particular); 3- Seria realmente possível trabalhar com várias tendências de ensino e ainda afirmar que segue apenas uma (neste caso, deveria adotar-se outro nome a este conjunto...) O que pensar diante dessa problemática? Com base em nossas dúvidas, propomos, através deste projeto, a elaboração de um outro projeto futuro, com uma pesquisa intensa na área, a fim de identificar quais seriam os fatores que estão ocasionando tal divergência. Embora, tenha surgido dúvida na busca de respostas, este projeto nos deu a oportunidade de esclarecer e entender o processo de alfabetização, aprofundar os nossos conhecimentos sobre as tendências pedagógicas, pois hoje nos é possível distinguir cada uma. Mas o mais importante é que, através deste projeto, pudemos ver a nós mesmos, pois, ao analisar a prática do outro, estaremos refletindo sobre nossos procedimentos futuros. Assim, não cabe aqui julgar e sim refletir sobre o estudo realizado, para que os mesmos erros que ocorrem hoje não voltem a acontecer.

Este trecho, transcrito exatamente como o registro original de um grupo de alunos, demonstra o movimento de construção de idéias em torno de uma problematização por eles vivenciada e analisada em contexto. Embora visíveis algumas hipóteses rudimentares em termos de análise referente ao que poderia ser um *locus* de pesquisa, é nítido o esforço do grupo em tornar compreendida a relação alfabetização - abordagem do professor. E demonstram, sobretudo, o interesse em continuar no exercício de investigar, pois tornam claro que os momentos concedidos à pesquisa foram poucos diante do que ainda gostariam

de aprofundar. Estaria aí o gosto pela pesquisa, talvez, ou o querer saber mais e o exercício de fazer perguntas.

Ainda é possível observar que, ao discutir a relação professor- aluno- aprendizagem, o grupo conserva algumas características referentes à preocupação na reflexão da própria condição de futuros educadores: estariam percebendo, talvez, o valor de uma prática constante de ação-reflexão-ação.

Sobre este aspecto pode-se relacionar a externalização da experiência do grupo em questão com as seguintes competências:

Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão; - sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional; (PARECER CNE/CP 9/2001, p.33).

A respeito do que propunha o Projeto de Trabalho, no sentido atribuído por HERNÁNDEZ (1998), ao propor aos alunos que desenvolvessem diversas ações de investigação, no caso do Projeto acima citado, pesquisa bibliográfica a respeito de alfabetização, tendências e abordagens pedagógicas, orientados por uma pergunta inicial – de que forma a abordagem assumida pelo professor pode influenciar a aprendizagem no processo de alfabetização? - entre outras ações de investigação em campo, os alunos puderam vivenciar a construção de hipóteses, mesmo que, em alguns momentos, ainda permaneçam no discurso generalista.

Tais construções de hipóteses podem destacar inclusive, como os alunos estão trabalhando o conjunto de conhecimentos disciplinares na análise de uma totalidade, representada pelo *lócus* da pesquisa deles. No caso discutido até o momento, tratava-se de uma escola particular e os alunos fazem questão de frisar uma determinada hipótese diretamente relacionada a esta condição: será que, por ser escola particular, os professores tendem a assumir, na fala, uma abordagem por conta de um suposto modismo? Será que o suposto modismo refere-se ao interesse de se manter uma disputa competitiva no mercado?

Somente uma investigação mais profunda poderia esclarecer essa reflexão, que talvez nem represente do modo em que fora formulada, uma hipótese real e também, não cabe a esta análise aprofundar como estes conhecimentos foram, ao todo, discutidos por esses alunos, bem como se houve globalização ou transdisciplinaridade. Sobretudo, o que

importa aqui é que essa reflexão apresentada denota o exercício de formular perguntas e tentar compreender se os fenômenos teorizados pelos autores, no caso SAVIANI (1984), correspondem a determinado contexto observado. Significa um exercício de refletir a relação teoria e prática.

Trabalhar em Pedagogia de Projetos, me insere também no exercício de repensar a ótica da avaliação na formação de professores. Será que sabemos realmente avaliar o que de importante foi construído? Será que nossas provas nos permitem verificar exatamente como os conhecimentos estão sendo ressignificados?

Assim como esse, muitos grupos no decorrer do Projeto, procuram os professores e fazem perguntas que talvez merecessem registro não apenas no final do processo. Como garantir o registro desses momentos e desenvolver uma técnica avaliativa que contemple o caráter formativo proposto com os Projetos de Trabalho seria um aspecto a discutir em reunião pedagógica.

Saber a respeito do que discuto, como os alunos de fato estão incorporando ou, ainda, saber se os alunos adquiriam o saber fazer, a partir da vivência desses projetos, é algo que só o acompanhamento de suas práticas exercidas na docência, depois de formados, talvez pudesse revelar.

Alguns outros instrumentos de avaliação, como “... *elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; (...) definição de intervenções adequadas; alternativas às que forem consideradas inadequadas; planejamento de situações didáticas consonantes com um modelo teórico estudado;*”. (PARECER CNE/CP 9/2001, p.26) também foram experimentados, conforme o exemplo dos alunos que construíram, simularam determinada intervenção para determinada situação educativa, na qual se empenhavam em estudar, ou até mesmo desenvolver, alternativas ao modelo de intervenção observada no decorrer do projeto.

É o caso do grupo que expõe, no registro do Projeto *Letramento e Matemática*, sua tentativa de analisar a construção do conhecimento na EJA (Educação de Jovens e Adultos):

O planejamento de uma determinada matéria deve ser colocado à disposição dos colegas para que saibam o que irá ser trabalhado e poder se organizar para agir em conjunto para que a interdisciplinaridade aconteça. A coordenação terá sempre o papel mediador, sugerindo parcerias e provocando o diálogo, é a peça-chave e percebe possibilidades de trabalho, que não ocorre apenas em grandes projetos. Ela deve ser trabalhada no dia-a-dia, presenciamos isso claramente na EJA.

O grupo, nesse trecho, responde a uma alternativa de trabalho observada e descrita em vários momentos do registro documentado por este alunos. O modelo que procuram expor como errado corresponde ao observado em uma escola, em uma turma de EJA:

Uma questão que notamos é a metodologia utilizada na alfabetização de adultos. Normalmente, os educadores de jovens têm aceitado o desafio de escolher determinadas palavras ligadas à realidade do adulto e desenvolver processos de discussão e aprendizagem que impliquem simplesmente a decodificação de tais palavras e a sua silabação visando à construção de novas palavras. Tais movimentos, além de se tornarem mecânicos, acabam não considerando as experiências acumuladas por este educando e suas hipóteses a respeito de como tal processo de escolarização se realiza.

Desenvolveram, inclusive, no acompanhamento das ações nesta turma um trabalho de intervenção quando compartilharam com professores e alunos da turma o desenvolvimento do que achavam correto para a situação em questão: a tentativa do desenvolvimento de um Projeto de Trabalho intitulado “*Projeto de Interdisciplinaridade*”/ *Tema: Nutrição*.

Observo que, embora o grupo tenha demonstrado em vários momentos o envolvimento de construção, principalmente no que tange a determinadas competências, talvez ainda não tenha, nesse momento, adquirido uma compreensão clara a respeito do que venham a ser Projetos de Trabalho, mesmo estando a participar de projetos e sendo estes alunos, de quarto semestre, o que nos permite desconfiar de que não aprenderam ainda o que a disciplina *Interdisciplinaridade e Metodologia de Projetos* deste período oferece teoricamente: pressupostos teóricos a respeito de projetos interdisciplinares.

Supor que esses alunos não diferenciaram o termo Interdisciplinaridade do que poderia ser o nome de um projeto ou como se desenvolve um projeto não significa que os professores desse semestre nada lhes ensinaram, apenas, ao meu ver, a constatação de que seria importante mesmo serem oportunizados, várias situações de aprendizagem, mais variadas ainda do que as disponibilizadas. Refiro-me aos Projetos de Trabalho e teoria/prática desenvolvida nas disciplinas, aos modelos de educação que podem ser vivenciados e diversas situações educativas possíveis de constituir no decorrer do processo de formação.

É assim que JOSGRILBERT (2004, p.117), define o valor das experiências vividas, quando, ao analisar a Pedagogia de Projetos na Educação Infantil, finaliza:

Visualizava-se a dialética da vida: cada passo para a frente depende de algo que ficou para trás e dos sonhos daquilo que está por vir. Com os conhecimentos adquiridos, com as experiências vividas, é possível compreender e dar sentido ao passado: o passado dando sentido ao presente e o presente dando sentido ao futuro, com a presença do futuro. Viver é dar sentido à própria história! É contar a sua história.

É com a observação também dessas vivências que posso desconfiar de que a flexibilidade em buscar conhecimentos, organizar-se em diferentes arranjos - seja em duplas de trabalho, em grupos de modo aleatórios em equipe interdisciplinar, principalmente no que diz respeito ao trabalho dos professores e o que dessa experiência decorre no sentido de exemplificar modelos de trabalho pedagógico -, fornece novo sentido de formar-se à educação geral dos professores, desencadeado a partir de uma proposta de início tímida, sujeita a muitas dificuldades, mas que permanece viva nas ações cada vez mais complexas que professores e alunos (futuros professores), virão a desenvolver.

No início de 2006, os professores não se reuniram inicialmente, por semestre, mas todos juntos (professores de todos os semestres). Discutiram-se, as competências e habilidades referentes a cada semestre e, com base nessa discussão, todos os professores, em reunião pedagógica, opinaram a respeito de temas a trabalhar nos semestres. Optou-se, mais uma vez por sugestão da diretora do curso de Pedagogia, *locus* do Estudo de Caso, por definir para cada semestre mais de um tema problematizador, com subtemas ligados ao tema inicial. A idéia era propor aos alunos a escolha de um tema e a definição de seu subtema e problema para que, em grupo, desencadeassem o projeto. A novidade da proposta reside em atribuir aos alunos maior responsabilidade por suas escolhas, o que os

faz assumir o papel de protagonistas. Excluiu-se da proposta a definição fechada de atividades e ações ao encargo dos professores, prática que vigorou até o final de 2005, para que eles pudessem pôr em ação um fazer que supera práticas repetitivas, mecanizadas, puramente disciplinares, comportamento característico dos alunos, sempre a procura dos professores para reorientação, agora percorrido em sentido inverso: professores buscando inteirar-se do que os alunos andam construindo. A forma de desenvolver Projetos de Trabalho tende a possibilitar percursos formativos diversos, com aberturas para o fazer diferente, ser autônomo, trabalhar como sujeito coletivo, permear, na prática, uma investigação interdisciplinar e, sobretudo, permitir-se em construção e em processo constante de ação-reflexão-ação.

Diante dessa discussão – as competências: 1-capacidade de desenvolver autonomia criativa e coletiva; 2- reflexão e desenvolvimento de propostas de trabalhos diferenciados – encontram-se em outros trechos como:

Foi através desta pesquisa que pudemos observar a importância da interdisciplinaridade dentro da prática pedagógica, por meio de jogos e brincadeiras. Numa atitude que possibilitou a parceria, a troca e os diferentes olhares que foram voltados para um único tema, percebemos que a interdisciplinaridade necessita de uma relação recíproca, na qual estejamos abertos a opiniões e com elas possamos construir uma visão a partir dos diversos olhares sobre a realidade educacional. Ser interdisciplinar não é “trocar figurinhas” com o grupo, mas sim construir um trabalho em equipe, para que o mesmo se desenvolva e que seja real e positivo, sem perder o nexo do objetivo que terá de ser alcançado.

Esse grupo, na introdução do Projeto *A importância do jogo simbólico na primeira infância*, expôs sua compreensão permitiu construir em termos de interdisciplinaridade e trabalho em equipe. O resultado ainda está longe de ser o saber próprio da escrita cuidadosa de uma pesquisa científica, uma vez que, não só neste trecho, mas em muitos ainda, não há referência adequada com citações correspondentes. Noto, porém, que este é um processo de construção de autonomia em pesquisa, em construção e que, por outro lado, pode revelar outro aspecto importante: a construção da idéia do que vem a ser trabalhar em equipe.

Ressalto que os grupos tiveram liberdade para produzir estes textos, ficando sob responsabilidade dos professores apenas acompanhar, sem interferência, a progressão do trabalho dentro do tempo estabelecido. De todo o modo, as idéias a organizar, ora na introdução, ora na conclusão, eram de autonomia do grupo, que, para esse movimento de

trabalho, certamente tiveram, em menor ou maior escala, de perpassar pelo fazer autônomo as escolhas de como ficaria o texto final.

Uma demonstração do fazer autônomo refere-se aos grupos que, ao entrevistar alunos da EJA, no Projeto *Alfabetização e Letramento*, acabaram por intervir na realidade de que eram, a princípio, observadores e desenvolveram várias atividades com as turmas. Também é o caso de alunos que intervieram nas realidades observadas, quando se propuseram a ampliar as investigações, no desenvolvimento do Projeto *Identities e Diferenças*.

Há trechos que dão testemunho da sensibilidade quando ao contexto observado no decorrer da pesquisa. Sirva de exemplo este, do Projeto *Letramento e Matemática*:

Em qualquer um destes perfis, o que observamos é, na grande maioria dos nossos entrevistados, marcas profundas na memória de melancolia, tristezas, amarguras, sentimentos de culpa, vergonha. Entretanto, seja por necessidade causada pela competitividade, por exigência de trabalho, por aconselhamentos ou pelo desejo simplesmente de realização pessoal, esse aluno está presente no sistema de ensino, que tem o dever de incluí-lo, não de uma maneira compensatória ou de reposição de escolaridade não adquirida na infância ou adolescência, mas de satisfazer a necessidade básica de aprendizagem de cada um, como resposta aos desafios e exigências de uma sociedade em constante transformação e evolução.

É patente o que despertou a preocupação do sujeito, o qual, partindo de uma sensibilidade perceptível, desenvolveu hipóteses referentes à relação Educação de Jovens e Adultos e legislação.

Por meio desses trabalhos, pode-se abstrair como os conhecimentos teóricos estão sendo construídos de modo a permitirem para os professores do curso, em reunião pedagógica, que outros conteúdos, que outras atividades, sejam desenvolvidas, propostas, de acordo com o que possivelmente ganharia relevância no semestre seguinte aos que esses alunos acabaram de cursar. Tal movimento permitiria, em reunião pedagógica de planejamento, que os professores reorganizassem os conteúdos curriculares, com base em uma avaliação que poderia ser em conjunto.

As experiências apresentadas, descritas, apontam as possibilidades do fazer diferente em uma formação. Uma vez disponíveis, a elas se aliam modelos de educação, a ser lidos com diversos olhares ressignificados de modo subjetivo.

No que tange ao valor dessas experiências, sobretudo à oportunidade de vivenciá-las no decorrer do curso, *locus* do Estudo de Caso, destaco que as possibilidades de resignificação dão vivência própria a cada formando como sujeitos ativos, protagonistas, atores e autores criativos, em experiência de formação de sujeito coletivo.

CAPÍTULO 5
**A PEDAGOGIA DE PROJETOS DE TRABALHO NA FORMAÇÃO
INTERDISCIPLINAR PARA UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA E POLÍTICA DO
TRABALHO PEDAGÓGICO.**

A Pedagogia de Projetos de Trabalho suscita a formação de sujeitos autônomos criativos em sujeito coletivo. Criativos, no sentido de proporcionar no decorrer das ações de cada projeto, a experiência de construir conhecimentos teóricos e da prática educativa. Coletivos por permitir a vivência dessas experiências de criar em conjunto, em equipes de trabalho, na perspectiva de SILVA (2003).

O desenvolvimento criativo de construção de conhecimentos consiste na articulação de competências e habilidades de modo a redimensioná-las em novas respostas para as diversas situações problematizadoras no dia a dia. Praticar o ato de criar exige experimentar o fazer criativo. Ser criativo também é uma aprendizagem que depende de processos de formação que mesclam experiências individuais e coletivas que permitam aos educandos, a conscientização do próprio potencial em construir conhecimentos e aplicá-los em situações.

Se considerarmos que uma escola pode dificultar espaços de aprendizagem da criatividade – permitindo apenas, experiências pragmatistas, repetitivas, como é o caso de propostas educacionais mais tradicionais que formam sujeitos passivos, como vimos nas experiências da educação básica e ensino superior, descritas neste trabalho – pode-se compreender que, ao contrário de professores transmissores de conhecimento, em uma nova proposta educacional é necessária a mediação de modo que esta, não direcione totalmente as atividades e ações a serem desenvolvidas no decorrer de qualquer situação educativa que tenha como propósito o desenvolvimento da criatividade.

Os Projetos de Trabalho possibilitam o exercício da autonomia criativa quando os sujeitos podem atribuir significados e construir a partir deles. Compreendo, neste sentido que a criatividade inicia com a capacidade do sujeito atribuir significados aos elementos, conceitos, experiências, atitudes já vivenciadas e os transportam para uma nova situação, de modo a organizar um conjunto de conhecimentos já construídos em novas situações. Pode-se compreender, com base no Estudo de Caso desta pesquisa, que os sujeitos, por

intermédio de interpretação própria, dão uma nova forma ao conjunto destes conhecimentos já construídos e os exteriorizam e internalizam num processo de ação-reflexão-ação. Exteriorizam quando escrevem, documentam o processo vivenciado, os relacionam com a teoria estudada e internalizam como conhecimento construído a ser reconstruído em situações novas.

Projetos de Trabalho estão em conformidade com propostas educacionais em que é assumida a função formar pessoas críticas, quando, exige de todos os participantes, assumirem-se atores e autores do processo educacional que se organiza em torno do contexto social, histórico e político das pessoas envolvidas.

Prefiro chamar os Projetos de Trabalho de Pedagogia de Projetos de Trabalho, por que ao inseri-los na prática pedagógica como prática institucionalizada e incorporada pelos professores e demais profissionais da escola, modificam a organização e a função escolar.

Pode-se incorporar, pelo exemplo vivido, modelos de educação. Alguns permitem uma construção disciplinar, tradicional e que não evidencia muitas possibilidades de o sujeito construir-se autônomo criativo, sujeito coletivo. Já, outros modelos educacionais, que se pautam em ações que interdisciplinam o currículo, otimizam a interdisciplinaridade como atitude e prática, conforme FAZENDA (2002).

Os modelos tradicionais nos quais se observa a institucionalização de práticas educativas que organizam o currículo nos moldes do fordismo e de governo burocratizado, intensificam a reprodução de atividades sem que seja uma necessidade construir, criar. Já, um modelo educacional mais progressista, segue uma orientação de fomentar uma organização escolar que oportunize a emancipação dos sujeitos, de modo que estes sejam capazes de compreender as relações de poder existentes na valorização de conhecimentos e na própria vida e compreender como se relacionam com elas. Uma proposta de educação emancipa quando permite aos educandos o exercício de questionar, fazer diferentes leituras do mundo vivido, relacionando ao contexto social e político, os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais construídos.

O que podemos tomar como exemplo em minha história de vida é o fato de eu ter tido a oportunidade de vivenciar os dois modelos educacionais como um exemplo vivo de posicionamentos pedagógicos diferentes e também compreendê-los pela postura de professores, percebida em suas palavras e ações. Eles ensinaram de acordo com o

posicionamento incorporado. Compreendo hoje que existiu uma coerência entre o que diziam e o que faziam.

A diversidade de modelos educacionais vivenciados, sejam eles em escola regular ou, em cursos diferenciados, permitem que se possa observar várias formas de fazer educação. A dificuldade encontrada na docência na educação básica, com a implantação do Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo, refere-se também à não compreensão de quais proposições teóricas são assumidas nesta política, bem como, do ponto de vista legal, o que fazer para operacionalizá-la.

A dificuldade era encontrar na proposta, suas intenções, que eram por um lado, incompatíveis em muitas características, com a prática educativa burocratizada incorporada por muitos profissionais na escola pública e por outro lado, parecia permitir que no final, nada iria mudar profundamente, visto que o seu texto, ora propunha um novo perfil de professores, ora conservava características desta prática burocratizada e tradicional.

De qualquer modo, esta proposta política, bem como outras, colocam às agências formadoras, um novo perfil de professores que também está em conformidade com a legislação educacional nacional vigente, sendo este um sujeito mais autônomo criativo e coletivo, flexível e capaz de reorientar sua prática educativa em prol das necessidades educacionais vigentes no momento. Também é uma tendência assumida pela legislação vigente de formação de professores, uma prática interdisciplinar.

Para formar este perfil, terão que transformar a prática educativa vivenciada em seus cursos, de modo que se faça presente a interdisciplinaridade e construção de conhecimentos por exemplos dos formadores a serem incorporados pelos futuros professores.

A questão é que uma prática interdisciplinar, permeada por uma atitude interdisciplinar de construção de conhecimentos é possível quando os sujeitos incorporam este fazer e ser. Fazer interdisciplinar e ser interdisciplinar. A dificuldade está em ensinar por meio da transmissão de conhecimentos, a interdisciplinaridade, e querer que os futuros professores as assumam futuramente na prática de uma hora para a outra.

Foi com a pesquisa a respeito da docência na formação de professores em uma universidade privada que fomentou a institucionalização de práticas inovadoras, que pude refletir que a interdisciplinaridade depende da sua compreensão teórica, prática e atitudinal.

A compreensão da dimensão teórica diz respeito ao saber as diferenças conceituais e relacioná-las de acordo com os posicionamentos teóricos/epistemológicos das pedagogias assumidas. A dimensão prática consiste em um saber fazer, desenvolver práticas interdisciplinares, que exigem a aprendizagem do desdobramento de ações disciplinares em interdisciplinares na perspectiva de oportunizar aos futuros professores, a concretização da prática interdisciplinar.

A dimensão atitudinal considero a primeira condição para a compreensão teórica e prática. Esta dimensão está relacionada à incorporação de valores como a humildade, coerência, espera, desapego e respeito, segundo FAZENDA (2002).

Estes valores não são adquiridos simplesmente, mas podem ser incorporados na medida em que o sujeito possa ter a oportunidade de conscientemente se posicionar diante de situações que exijam ao menos a reflexão sobre eles em um contexto vivenciado.

Não que o sujeito não possa compreendê-los e sensibilizar-se com estes valores, apenas com a leitura teórica em sua forma conceitual. Mas há mais chances de o sujeito compreendê-los em perspectivas diferentes, bem como se posicionar diante deles ao poderem vivencia-los.

A dimensão atitudinal vivenciada em situação planejada como os Projetos de Trabalho, portanto, é uma condição importante para a compreensão da teoria e prática interdisciplinar, por permitir aos sujeitos colocarem-se de modo intencional diante de proposições teóricas e práticas como autores, colocados em ações que tenham de exercer o redirecionamento dos conteúdos na busca de analisar e compreender situações problematizadoras da realidade.

Ser humilde diante do conhecimento é atitude que pode ser construída, mas se o sujeito não tiver oportunidades de construí-las, como vai incorporá-las em sua prática educativa é algo a se pensar, no tocante à inexistência de um ambiente que se tenha tais exemplos a serem incorporados. Este processo de formação pôde ser observado na descrição da inserção dos projetos de trabalho no curso de Pedagogia, Estudo de Caso desta pesquisa.

Ao observar esse processo de inserção da prática de Projetos de Trabalho, antes mesmo que esta, no meu entender, configurasse uma Pedagogia assumida, pode-se perceber o quanto é difícil o exercício de atitudes que promovam a interdisciplinaridade, tomando

como exemplo, o grupo de professores no processo de planejar suas disciplinas por meio desta proposta.

No processo de planejamento dos Projetos, muitos professores que já lidavam teoricamente em suas disciplinas com conceitos de interdisciplinaridade, inclusive com a teoria desenvolvida por Ivani Fazenda e assumida na bibliografia básica do curso, demonstraram uma incoerência entre as ações exercidas e os princípios teóricos que ora se aproximava da atitude interdisciplinar, segundo FAZENDA (2002), ora se distanciava. Não se trata aqui de um esforço em julgar, mas de sim, compreender com base no processo observado no Estudo de Caso, que talvez se sustente a idéia de promover em formação a vivência da interdisciplinaridade nas perspectivas conceitual, procedimental e atitudinal, de modo que se proponha um exercício de ação-reflexão-ação no sentido de estabelecer relação entre a teoria e as atitudes assumidas na prática.

A formação interdisciplinar pode servir de um modelo a ser vivenciado e quem sabe, incorporado pelos futuros professores, mas sem garantias de que todos os sujeitos as incorporem por meio da vivência. O importante é que sejam oportunizadas situações diferentes, inovadoras, garantindo sim diversas formas de trabalho com o tempo e espaços de aprendizagem.

Conforme PIMENTA e ANASTASIOU (2002), as práticas inovadoras só são institucionalizadas quando as ações coerentes a estas inovações são incorporadas pelos sujeitos que participam desta prática.

Considerando a simetria invertida, proposição metodológica determinada na Resolução CNE/CP 1 de 2002, a ordenação dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais nos moldes em que são assumidas nesta legislação, são propostos no sentido de otimizar no curso de formação as situações da realidade escolar que os futuros professores terão de trabalhar. Se a legislação indica uma demanda educacional, a que venha este futuro professor desenvolver sua docência, então sua formação deve contemplar o perfil coerente a ser formado.

A simetria invertida significa a necessidade de se propor um curso de formação, de acordo com a contextualização deste às demandas educacionais nas quais os futuros professores irão encontrar. Não adianta muito formar um professor, baseando-se em um perfil profissional que não representa mais o tipo de profissional que exige tais demandas.

Não resolve formar um professor por meio de experiências disciplinares, se as demandas educacionais exigirem dele depois, uma postura interdisciplinar, flexível em construir práticas diversificadas de modo autônomo criativo e coletivo.

Ao considerar este perfil de professores flexíveis em saber trabalhar de modo autônomo criativo e coletivo, capazes de compreenderem a interdisciplinaridade nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, o curso, *locus* desta pesquisa, foi reorientado na construção de uma proposta de trabalho que está em conformidade com as perspectivas das políticas educacionais. Fato consumado pelo processo em construção constante, de interdisciplinar o currículo ao reordenar os conteúdos disciplinares em torno de problemas da realidade educacional, pela atitude e prática desenvolvida pelos professores ao planejar e pelos alunos ao desenvolver os projetos.

Os Projetos de Trabalho semestrais sustentam uma prática interdisciplinar na perspectiva do fazer pedagógico e a globalização ou transdisciplinaridade como entende HERNÁNDEZ (1998), quando se desenvolvem com a construção de conhecimentos que possibilitem uma compreensão, uma discussão mais aprofundada pelo menos, dos problemas do dia-a-dia de professores da educação básica na atualidade.

Neste sentido, pretende-se que a formação interdisciplinar não seja interdisciplinar per se, mas que seja com o intuito de que estes futuros professores possam compreender a aplicabilidade da interdisciplinaridade enquanto proposta intencional de emancipação social, de aplicá-la com o intuito de proporcionar aos educandos a oportunidade de por ela, emanciparem-se socialmente enquanto cidadãos. Se não, práticas interdisciplinares e projetos de trabalho transformam-se em métodos descontextualizados de um propósito educacional.

Então, a Pedagogia de Projetos de Trabalho, possibilita este perfil de professores discutido no presente trabalho, quando os projetos possibilitam a teoria e a prática, contextualizadas juntas, em situações que problematizem a realidade escolar que este futuro professor irá encontrar. Possibilitar, no entanto, não significa garantir que todos os que participaram deste processo incorporem tal perfil, pois muitos outros fatores a serem analisados como a subjetivação de cada um, as outras experiências vividas anteriormente, talvez em cursos com diferentes propostas também, construções sociais constituídas no decorrer da vida, dentre outros fatores, devem ser considerados. Pode-se dizer neste

momento que é possível uma formação deste perfil de professores no sentido de otimizar um curso que possibilite diversas formas de os futuros professores entrarem em contato com essas competências propostas pelas Políticas Educacionais, pela constatação:

- A- do meu próprio processo de formação docente, possibilitado por modelos educacionais diferentes vivenciados e ressignificados com a incorporação dessas competências referentes a este perfil, no processo de formação continuada na docência do curso de Pedagogia, por meio da experiência no desenvolvimento dos Projetos de Trabalho.
- B- do processo de incorporação dessas competências referentes a este perfil estudado no presente trabalho, pelos alunos (futuros professores), conforme análise de seus trabalhos que documentaram suas vozes à respeito do processo vivenciado.

Também pode-se confirmar parcialmente que é possível, portanto, esta formação, por Pedagogia de Projetos de Trabalho, por estes possibilitarem, conforme as constatações acima descritas, a experimentação na prática de concepção de educação, no caso, referente à atitude e prática interdisciplinar, na qual exige-se dos sujeitos serem os protagonistas.

Nesta proposta, pôde-se evidenciar a capacidade dos sujeitos construir conhecimentos que lhes permitam lidar com inovações e mudanças ampliando as possibilidades de ações pedagógicas, pois vivenciam o aprender a aprender, em se contando inclusive, com situações de improviso e capacidade de criar, possibilitando-nos retomar o objetivo específico proposto nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estudo de um Caso singular, sendo este um curso de Pedagogia em universidade privada, que tem como organização curricular, a prática de Projetos de Trabalho permitiu-nos um exemplo vivo da possibilidade em favorecer uma formação interdisciplinar de professores com o perfil proposto pelas políticas educacionais de educação básica e a confirmação parcial desta possibilidade por Pedagogia de Projetos de Trabalho.

Este trabalho aponta, no entanto, novos caminhos a serem percorridos em busca de saber como os protagonistas desta experiência, em especial os formados nesta proposta educacional, reconsideraram em suas vidas profissionais, os conhecimentos construídos com relação ao cenário político educacional, no que tange ao perfil de professores que permeou as ações desta formação, por um modelo de educação diferente do modelo disciplinar, sem que a disciplinaridade tenha sido totalmente descartada como uma prática pedagógica inválida e sim ressignificada ao serem incorporadas ações interdisciplinares.

Esta experiência significou para mim, uma mudança da prática educativa antes mecanizada, por uma práxis intencional conforme um novo modelo que foi gradualmente incorporado nas antigas práticas. O conhecimento reinventado vai se tornando ferramenta educacional quando se é incorporado e transposto em outras situações, co-ligados com outros conhecimentos construídos.

Entendo, no momento, que o importante é manter uma postura profissional que atenda às necessidades que o contexto em que trabalho me exige, tornando mais fluido o fazer, sem que este signifique um desconforto quando se tratar de construir com autonomia criativa e coletiva, novas propostas educacionais.

Para isso, há de se considerar que, propostas políticas a serem implantadas, não conseguirão apenas com normalizações, verticalmente impostas e sem a participação dos sujeitos envolvidos como protagonistas, provocar inovações na prática pedagógica. Mudar uma prática já estabelecida significa mais do que impor novas ordens. Depende da

reorientação conceitual e funcional do trabalho escolar para que os sujeitos, por si mesmos compreendam a necessidade de novas ações. Esse desejo de mudar deve partir dos sujeitos que irão provocar inovações. Talvez, possamos pensar a partir dessa experiência, um pouco mais a respeito dos processos de implementação de propostas políticas, principalmente quando estas estiverem fundamentalmente dependentes da mudança da concepção dos sujeitos envolvidos.

Na proposta política do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada estudado nesse trabalho, demonstra a dificuldade de transformar práticas já institucionalizadas, e, o Estudo de Caso aponta que, ao se tratar de mudanças nas quais os sujeitos deverão reordenar não só os afazeres diários, mas também ações que dão novo sentido à concepção de educação e de homem que se quer formar, torna-se necessário que os participantes, de quem se espera a mudança vivenciem o processo de construção.

Ainda, quero esclarecer que faz a diferença, em um sistema educacional burocratizado, aquele professor capaz de refletir os rumos da própria prática educativa, de modo a torná-las úteis para quem interessa: os sujeitos beneficiários desta educação.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel *In* BELO HORIZONTE. Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: *Escola Plural*. SME, outubro de 1994.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá & MITRULIS, Eleny. Revista Estudos Avançados. *Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País*. São Paulo: IEA/USP, nº15 (42), 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/ CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 08 de maio de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 19 de fevereiro de 2002.

DUPAS, Gilberto. *Ética e Poder na Sociedade da Informação*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Práticas Interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, ed. 2001.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

FERRAROT, F. In NÓVOA, António (org). *Cadernos de Formação. O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Pentaedro, nº1, 1988.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Revista Educação e Sociedade. A internalização da exclusão*. Campinas, nº80, 2002.

_____. *Ciclos, Seriação e Avaliação – Confronto de Lógicas*. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HAAS, Célia M. *Prática*. In FAZENDA, Ivani (org.). *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. In QUELUZ, Ana Gracinda. *Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação*. São Paulo: Pioneira, 2003.

HAYDT, Regina Célia C. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática, 2001.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima V. *O sentido do projeto em Educação: uma investigação interdisciplinar*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP), São Paulo, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.,1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U.,1986.

MOREIRA, Roseli A. A. Matos. *O sentido de formar na interdisciplinaridade*. São Paulo: Memnon, 2005.

PEREIRA, Potiguara Acácio. *O que é pesquisa em Educação?* São Paulo: Paulus, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo, T. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SÃO PAULO. Deliberação CEE 09/1997. Institui no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. São Paulo, 30 de julho de 1997.

SÃO PAULO. Indicação CEE 08/1997. Anexo à Deliberação CEE 09/1997. São Paulo, 30 de julho de 1997.

SÃO PAULO. Política Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1984.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SILVA, Jair Militão da. *Como fazer um trabalho comunitário?* São Paulo: Paulus, 2003.

_____. Revista Renascença de ensino e Pesquisa. *Trabalho docente no Ensino Básico: novas demandas, novas competências*. São Paulo, s.ed., p.67-72, 2994.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TARDIF, Maurice. In CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

YIN, Robert. *Estudo de Caso*. Porto alegre: Bookman, 2005.

Documentos usados no Estudo de Caso

Documentos Institucionais de circulação restrita.

Outras obras consultadas

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: paz e terra, 2002.

BATISTA, Nildo & BATISTA, Sylvia Helena. (org.). *Docência em saúde: temas e experiências*. São Paulo: Editora senac, 2004.

BOUTINET, Jean – Pierre. *Antropologia do Projeto*. São Paulo: Artmed, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 27/2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília, 02 de outubro de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer 21/2001. Brasília, 02 de outubro de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 67/2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação. Brasília, 11 de março de 2003.

DEHEINZELIN, Monique. *A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997.

DOURADO, Luiz F. & PARO, Henrique (org.) *Políticas Públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

DUPAS, Gilberto. *Atores e poderes na nova ordem global: assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

FRANCO, Creso. (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre, ArtMed, 2001.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LIBÂNEO, José C. (org.) *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LALANDE, André. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCONI, Marina de ^a & LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

MENESES, João Gualberto de Carvalho & BATISTA, Sylvia Helena S. S. (orgs.). *Revisitando a Prática Docente: Interdisciplinaridade, Políticas Públicas e Formação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MOLL, Jaqueline (org.). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAES, Regis de. *Sala de aula – que espaço é este?* Campinas: Papirus, 1981.

PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação*. São Paulo: Triom, 2003.

ROSA, Iara Sanches. *Diário de Classe: a prática da leitura e escrita numa perspectiva construtivista*. São Paulo: [s.n.], 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim & FAZENDA, Ivani C. A. (orgs). *Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão*. Campinas: Papirus, 2003.

TAVARES, José (org.) *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 2002.

