

PROJETOS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A “URGÊNCIA DO SABER”: O CASO DO PEDAGOGIA CIDADÃ

Sílvia Adriana Rodrigues – FCT/UNESP¹
Edelvira de Castro Quintanilha Mastroianni – FCT/UNESP²

Resumo

Formar os professores e demais profissionais da educação é ainda hoje uma questão candente, tema sempre presente nas reformas educacionais dos últimos anos. Novas exigências quanto a formação mínima e a formação em serviço estão postas aos profissionais docentes como uma das formas de elevação do nível de qualidade da educação escolar. Neste contexto, o Projeto Institucional Pedagogia Cidadã é uma iniciativa da Universidade Estadual Paulista de oferecer aos profissionais da área da educação uma oportunidade de obter formação universitária. Desta forma, o presente estudo buscou verificar, a partir de aplicação de questionários e observações, se a participação dos profissionais docentes, do ensino fundamental, no projeto em questão acarretou mudanças em sua prática pedagógica. Os resultados apontam a influência razoavelmente positiva do projeto, mas também para a insuficiência deste como proposta de formação profissional.

Palavras chave: formação de professores, formação em serviço, projetos especiais de formação.

Abstract

Training teachers and others professionals of education is nowadays still, a significant question, always present in the educational reforms of the last years. New demands about the minimum training and on-service training have been brought about to the professionals on education as one of the ways to raise the quality level of schooling. In this context, the “Projeto Institucional Pedagogia Cidadã” (Institutional Project Citizen Pedagogy) is an initiative of the Universidade Estadual Paulista-UNESP (University of the State of São Paulo) in order to offer to the professionals of the educational area an opportunity to get an university training. The current study aimed at verifying, using questionnaires and observations, if the participation of the professionals of education in this project triggered changes in their pedagogical practice. The results point to a slightly positive influence of the project, but also to the insufficiency of the project as a proposal of professional training.

INTRODUÇÃO

Dentro do contexto das últimas reformas educacionais no que diz respeito a formação profissional docente, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) criou o Projeto Pedagogia Cidadã com o intuito de fornecer formação universitária em nível superior, através da Licenciatura em Pedagogia, aos professores e profissionais de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, em serviço, das redes municipais de ensino do Estado de São Paulo.

Com esse pressuposto estabeleceram-se parcerias com 44 Prefeituras Municipais do Estado de São Paulo, valendo-se das disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96).

O curso foi organizado em 2 grandes eixos: formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, e; formação de gestores para a unidade escolar. Neste sentido, adota uma carga horária total de 3.390 horas, distribuídas em 3 anos de duração. Desenvolve-se em ambientes de aprendizagem localizados nos municípios participantes, coordenados academicamente por unidades da UNESP. No plano presencial, são ministradas 24 horas/aula semanais, baseadas em textos reunidos em Cadernos de Formação, organizados por tema ou eixos de formação. Ainda prevê a realização de atividades à distância,

a saber: teleconferências e videoconferências, ambas sob a responsabilidade de professores universitários da própria UNESP ou por ela convidados. Trata-se assim de um curso presencial que utiliza recursos tecnológicos de informação e comunicação,

Dentre os 3.912 alunos matriculados na primeira turma do referido projeto, 486 deles ficaram sob responsabilidade do Pólo de Presidente Prudente, distribuídos em 09 salas de aula, localizadas em 4 municípios, sendo eles: Martinópolis (3 salas); Paraguaçu Paulista (2 salas); Regente Feijó (2 salas) e; Rosana (2 salas). Cada uma das salas de aula está sob a responsabilidade de um professor-tutor, que por sua vez encontra-se sob a orientação de um docente da UNESP.

É neste cenário que se produz o presente trabalho de pesquisa que, em essência, buscou verificar se a participação dos professores do Ensino Fundamental das redes municipais de ensino no Programa Institucional Pedagogia Cidadã acarretou mudanças em sua prática pedagógica.

NOSSOS PRESSUPOSTOS...

Pensando na transformação como uma necessidade natural do homem, vemos a necessidade de um processo educacional que nos possibilite uma maior participação social. “[...] as atitudes dos professores e da sociedade são fundamentais para realizar as reformas que se projetam. Na atitude dos professores perante as reformas e no apoio da sociedade está a chave para levá-las a bom termo.” (ESTEVE, *apud* NÓVOA, 1995, p. 96)

A escola sendo um ambiente, por excelência, para a prática educativa, deve fazer frente aos desafios do nosso tempo (a globalização, a banalização do ensino formal, entre outros), a fim de levar-nos a uma sobrevivência sócio-cultural. Cabe a o sistema educativo estar apto a situar e restituir-se num mundo de mudanças (CARDOSO, 1994).

Com essa colocação, queremos deixar claro que cada vez mais se atribui à educação, e especificamente à escola, novas tarefas, além do educar tradicionalmente entendido como “o ensinar a ler, escrever e contar”. Segundo Perrenoud (1993, p. 141), à escola cabe também “tolerar e a respeitar as diferenças, a coexistir, a raciocinar, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de forma eficaz”. Desta forma, permite-se dizer que o profissional docente exerce papel determinante na formação de atitudes. A ele é delegado o papel de despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e o desejo da educação permanente.

Ao encontro desta idéia, temos a proposta da Unesco (1997), que enfatiza o desenvolvimento do aluno direcionado a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser. Em outras palavras, compete a escola o papel de produzir em seu interior cidadãos autônomos de idéias, pensamentos e ações.

No entanto, o que vemos é um momento de crise na educação escolar, um momento de desencontros, onde se depositam expectativas, as mais variadas, nas instituições de ensino e em seus profissionais. Sobre isso Neto (2002) nos aponta que o modelo tradicional de escola está falido, em consequência disto a insatisfação é geral, sendo que, a busca de novos modelos está sendo feita de forma desorientada fragmentada.

Esta é uma crise que abala a toda a sociedade, mas em meio a este fogo cruzado a merecida atenção deve ser dada ao profissional docente, ao seu papel, à sua formação inicial e continuada, pois se a ele é atribuído o papel de panacéia, e é nesta direção que devem vir os primeiros esforços de recuperação. É nesta perspectiva, que enfatizamos a necessidade de uma formação de professores calcada nas demandas sociais e educativas atuais.

A tarefa de ensinar sempre constituiu em desafio ao profissional responsável por ela, pois este se depara, entre outros problemas, com a resistência do outro em aprender, seja por falta de interesse, de capacidade ou mesmo de motivação. Exige-se muito esforço, vontade, e principalmente, muita dedicação para colocar em prática o “*fazer aprender*”.

Com fazer aprender, não estamos nos referindo de maneira nenhuma a capacidades de ordem técnica. Com este termo nos referimos à capacidade e habilidades que o profissional docente deve desenvolver no sentido de identificar e valorizar suas próprias competências, especificamente no que é exigido para exercício de sua profissão.

Isso exige uma postura diferenciada com relação à aquisição e disponibilização do conhecimento, tanto com relação a si próprio quanto aos outros, ou seja, o estabelecimento de uma nova relação com o saber. O exercício de mudar de lugar com o outro, se colocar no lugar dos alunos, que de uma maneira ou de outra não são iguais uns aos outros, mostrará ao professor novas formas de aliciar o interesse dos alunos para os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, modificando assim sua forma de trabalho, vendo os conteúdos não como um fim em si mesmo, mas como ferramentas que possibilitam ao aluno compreender o mundo e agir sobre ele.

Perrenoud (2000) nos alerta que o papel do professor está se transformando, sendo exigido dele novas competências profissionais. O principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade humana de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência. Mas, com certeza, existem capacidades mais precisas no que diz respeito a ação do professor no sentido de conceber, organizar, gestar e conduzir as situações de ensino-aprendizagem.

Em coerência com este pensamento, não é possível pensar a formação de professores seguindo os moldes do século passado, com currículos fragmentados em áreas disciplinares, completamente alienados da relação teoria-prática, calcados numa racionalidade técnica que ignora a dimensão ideológica, ética e política do ato educativo. É preciso também deixar de lado a concepção de que o exercício do magistério está ligado ao sentimento de vocação, tão arraigado nos atores educacionais, dos mais variados níveis.

Nessa medida, o ensino deve ser visto como a solução de problemas contextualmente determinados, de problemas singulares e dinâmicos, que por sua vez necessita de profissionais amparados não apenas num suporte técnico-mecânico (ALMEIDA, 1999).

Sendo assim, o que se espera de um curso de formação de professores é descrito por Pimenta (1999, p. 17-18):

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que se *forme o professor*. Ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, (...) que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construir e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Nestes termos, a mudança esperada dos professores é de uma formação para uma reflexão na prática, sobre a prática, um exercício vital, na medida que tem uma dimensão interiorizada que exterioriza o olhar sobre um fazer/refazer da prática cotidiana, ao que Alarcão (1996) vai denominar de auto-formação, de reelaboração dos saberes., processo este também valorizado por Pimenta (1999), que aponta a importância dos saberes produzidos no cotidiano profissional, na reflexão contínua da prática pedagógica. Enfim, pensamos como sendo ideal, uma formação profissional docente que caminhe numa tendência reflexiva, amparada numa política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores, que acima de tudo, precisam de condições de trabalho favoráveis à sua formação contínua.

O CONTEXTO E REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente trabalho envereda pelo campo qualitativo da pesquisa, e assim sendo, a coleta de dados e análise se deu por amostragem, tendo como sujeitos do trabalho os

alunos-professores matriculados que atuam junto às séries iniciais ensino fundamental (rede municipal de ensino)

Para a realização do estudo, foi aplicado junto aos sujeitos dois questionários investigativos, havendo ainda a realização de observação em salas de aula sob responsabilidade dos professores-alunos. A aplicação do primeiro questionário ocorreu no início do ano letivo de 2004. A sistematização das categorias elaboradas para análise se deu de forma satisfatória após a etapa de observação das salas, realizada no segundo semestre do ano de 2004.

A etapa de observação em sala de aula buscou detectar e constatar a prática docente efetiva dos referidos participantes. Tendo em vista a amplitude de itens observáveis dentro da categoria relação teoria/prática eleita como foco central desta etapa, limitamos nosso olhar para apenas duas das atividades desenvolvidas pelo professor neste sentido: a seleção de conteúdos e o desenvolvimento destes em sala de aula, onde intentamos analisar as capacidades do professor de refletir sobre a epistemologia dos conteúdos trabalhados e de selecionar estratégias de ensino coerentes com a proposta do conteúdo.

A opção por somente analisar os dados obtidos com a aplicação dos primeiros questionários apenas depois da fase de observação em sala de aula, se deu, pois, conforme poderá ser verificado na apresentação dos dados, nem todas as informações obtidas com a aplicação do questionário poderiam ser consideradas compatíveis com a realidade da prática docente em sala. Objetivamos com isso, garantir a veracidade na apresentação e análise dos dados.

O terceiro momento da pesquisa ocorreu, ao final do curso em meados de 2005, com a aplicação do segundo modelo de questionário, visando obter dados que comprovem, ou não, a mudança da prática docente dos profissionais docentes. No entanto, estes dados ainda não foram incorporados ao trabalho.

ANÁLISE DOS DADOS

O primeiro questionário aplicado privilegiou a coleta de dados sobre a prática docente, dispensando uma descrição pessoal mais amíu de dos sujeitos, caracterizando-os apenas profissionalmente. Os dados obtidos são relativos à formação acadêmica dos profissionais, o tempo de atuação no magistério, e a série em que atuavam no ano em questão.

Perguntado aos professores-alunos que atuavam no Ensino Fundamental sobre a sua formação em nível médio, tivemos 81,2% que cursou o Magistério (sem especificar se HEM ou CEFAM); nenhum profissional cursou Colegial ou Curso Técnico, e, apenas 18,8% deixou a questão em branco ou não respondeu corretamente a pergunta.

Quanto a experiência profissional dos professores alunos, a média de anos no magistério do ensino fundamental é de 6,3 anos, sendo que apenas 3 profissionais têm experiência menor que 1 ano, 31 tem experiência abaixo da média e 36 profissionais (mais de 50%) têm experiência maior que a média. Apenas 2 pessoas não responderam a esta questão.

Os dados apresentados podem ser interpretados como positivos, pois é possível considerar que mais de 50% dos professores-alunos matriculados no Projeto Institucional Pedagogia Cidadã, encontra-se praticamente em início de carreira, ou seja, estes profissionais poderão usufruir da formação oferecida pelo projeto quase que na totalidade de sua trajetória profissional. Não é exagero dizer que o curso não está somente fornecendo formação em serviço aos profissionais da educação; para um número significativo de docentes, trata-se de uma formação inicial em nível superior, pois coincide com a sua inserção no mercado de trabalho.

Com relação à série do ensino fundamental em que atuavam no ano de aplicação do primeiro questionário, temos o maior número, 29,1%, na 2ª série, seguido por 26,1% na 1ª série, um número igual de 13,1% na 3ª e 4ª séries e 15,7% como eventual. Apenas 2,9% não responderam a questão.

A primeira questão aberta do questionário solicitava aos sujeitos a descrição de um dia de aula com seus alunos. De acordo com os relatos, 62,3% dos docentes afirmam, ou demonstram na descrição que adotam uma rotina diária, ou seja a dinâmica de condução das

aulas é sempre a mesma; apenas 37, 7% dos profissionais mostra adotar práticas diferenciadas diariamente.

A rotina do trabalho educativo é algo muito importante na educação infantil, justificável e até mesmo essencial, pois nesta fase as crianças devem assimilar a disciplina e adotar comportamentos básicos necessários à socialização primária que advém basicamente das rotinas. As rotinas são importantes também no ensino fundamental, assim como para a vida adulta, isto é inegável. Segundo Rosa (1994), a prática cotidiana de tarefas e procedimentos é referência necessária para a aprendizagem, principalmente no que diz respeito à organização do tempo, tanto para o professor quanto para os alunos.

No entanto, os dados apresentados nos questionários não dizem respeito à adoção da rotina como se apresenta acima, mas como uma adoção desmedida de rotinização do trabalho em sala de aula, denunciada também pela autora acima citada como algo negativo. Ou seja, há uma repetição da seqüência de tarefas diárias, que são sempre levadas à risca. É necessário alertar que esta prática transforma as aulas em algo cansativo, maçante e extremamente desmotivador, sendo que este tipo de iniciativa apenas reforça um cunho negativo de adestramento no ensino formal.

Outra categoria verificada ainda nesta primeira questão foi acerca da interdisciplinaridade, se os professores-alunos trabalhavam os conteúdos de forma interdisciplinar cotidianamente, ou se de alguma forma havia esta preocupação mesmo que esporadicamente, na aplicação de projetos, por exemplo.

A maioria dos docentes, 87% não demonstrou preocupação em preparar ou trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, as aulas são metódica e cuidadosamente preparada por disciplinas de forma dividida, independente. Somente 13% procuram desenvolver o trabalho de forma interdisciplinar, buscando co-relacionar os conteúdos, trabalhando-os de forma integrada às diversas áreas do conhecimento possíveis.

Sobre as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas pelos professores-alunos, temos 40,6% dos docentes considerando a aula diversificada como melhor forma de trabalho, 20,3% acredita que a aula expositiva ainda é o meio mais eficaz de proporcionar a aquisição do conhecimento aos alunos. Dado interessante, como também preocupante é a porcentagem de 39,1% responderem esta questão de forma “copista”, ou seja, transcreveram no questionário frases feitas e jargões da área da educação, como por exemplo: “aulas dialógicas” e “aulas que levam em conta a realidade do aluno”, sem nenhuma inferência à sua realidade. Esta categoria foi aberta nesta e em outras questões, tendo em vista a natureza contraditória das respostas; se em uma questão a professora se mostrava aberta a novas propostas de conduzir a aula, em outra denotava a natureza tradicional e ortodoxa de sua prática cotidiana. Essa contradição, muitas vezes, apareceu na resposta para uma única pergunta.

Com relação ao processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, buscamos identificar se os docentes elegem como objetivos deste processo a verificação e acompanhamento do desenvolvimento do aluno de forma global, ou se para esse fim examinam apenas o desempenho final dos alunos. Os dados obtidos foram de apenas 11,6% de docentes que detém o olhar para o desenvolvimento dos alunos nos vários aspectos da aprendizagem (motor, cognitivo, etc), 87% dos professores-alunos compreendem como item verificável na aprendizagem apenas o desempenho imediato dos alunos.

Estes dados são um tanto quanto inquietantes, mas nem tanto surpreendentes. É comum entre os profissionais docentes inferir a ocorrência da aprendizagem a partir de comportamentos apresentados pelo aprendiz. Ou seja, deduz-se que a criança aprendeu a ler e a escrever quando se tornou capaz de emitir determinadas respostas diante de um texto impresso, ou a partir do momento que se torna capaz de reproduzir um determinado número de palavras seguindo o código formal da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Apesar de a aprendizagem poder ser inferida através do desempenho, este não é o único determinante de comprovação da aprendizagem a longo tempo, temos outras variáveis não tão fáceis de observar, mas que também são marcantes como por exemplo o raciocínio, a criatividade, etc. (WITTER; LOMÔNACO, 1984).

Para verificar as representações dos professores-alunos acerca do papel do profissional professor e sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, analisamos

de forma integral 4 questões que indagavam o professor acerca dos papéis do professor e do aluno na sala de aula, como o aluno aprende, as causas da não aprendizagem, e ainda houve a solicitação de uma descrição de um caso problemático de aprendizagem.

Com relação à descrição dos casos problemáticos, nesta questão, ao professor-aluno era solicitada também a descrição dos aspectos que considerava fundamental para o desenvolvimento da criança. Apenas 29% dos docentes responderam a esta questão descrevendo as atividades e demonstrando compreensão sobre alguma teoria do desenvolvimento/aprendizagem e como devem proceder no acompanhamento de crianças com problemas e/ou defasagem de aprendizagem; 71% dos professores alunos, apenas “contaram a história” do aluno que considerava problemático; em alguns casos, o obstáculo para o professor era apenas o comportamento indisciplinado. Deste percentual, quase que a totalidade explica a “melhora” no desenvolvimento do aluno de forma holística ou como algo divino, sem nenhum fundamento teórico ou prático.

No que diz respeito ao nível de conhecimento do professor-aluno sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, buscamos verificar em que ponto estavam os conhecimentos dos docentes para viabilizar a verificação de alguma mudança significativa neste sentido ao final do curso. Causa desconforto verificar que apenas 36% dos profissionais matriculados no curso, e que já atuam no ensino fundamental, têm uma clara concepção de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, em outros termos, consideram todas as variáveis que envolvem o processo, externa e internamente à escola. A inquietação aumenta quando temos 44% dos professores-alunos reproduzindo respostas de livros didáticos para explicar o que acontece com seus alunos em sala de aula. Acreditamos que este tipo de ação denota insegurança do professor acerca de seus conhecimentos, bem como de suas práticas educativas cotidianas.

Sobre o nível de comprometimento dos professores-alunos com a profissão professor, cabe esclarecer que com o termo comprometimento, queremos abranger a identificação do profissional com a profissão que exerce e a clareza sobre o papel do docente em sala de aula. 43,5% dos profissionais que responderam ao questionário o fizeram de forma inadequada, pois reproduziram jargões que são utilizados à exaustão, e que se transformaram numa linguagem viciada sem o devido conhecimento de sua natureza. São exemplos: professor crítico-reflexivo, professor mediador, professor pesquisador entre outros. Na leitura dos questionários, ficou claro que estas definições foram retiradas de algum texto simplesmente para ilustrar o questionário, atribuímos como motivo os professores não se sentirem seguros para demonstrar claramente como é de fato sua prática em sala de aula. Cerca de 36% dos docentes se mostram coerentes ao escrever sobre as obrigações do professor em sala de aula, atribuindo para si a tarefa de ensinar de forma sistematizada, bem como controlar o andamento deste processo, reconhecendo a necessidade de participação dos pais; 20,3% não conseguem definir claramente a quem cabe a responsabilidade pelo fracasso escolar. Ora acreditam que eles são os maiores responsáveis pelo processo educativo formal, ora atribuem esta tarefa aos alunos ou aos pais.

Sobre as observações em sala de aula, estas não estavam previstas inicialmente para ocorrerem. No entanto, no tratamento dos dados obtidos com os questionários esta necessidade ficou mais clara, tendo em vista o caráter inverossímil das respostas obtidas aos questionamentos lançados. Desta forma, as observações tiveram o propósito de obter mais e melhores subsídios para a análise dos dados já obtidos, e encontrar indicadores que facilitassem a análise final proposta neste trabalho de investigação.

Com base nas categorias levantadas, a comparação entre os dados coletados nos questionários e na observação nos leva a ponderar o seguinte:

Com relação a **postura profissional**: os professores-alunos observadas em todo momento buscaram abordar os alunos de forma questionadora, mas sempre direcionam as questões e respostas aos pontos de maior interesse e/ou domínio pessoal. Preocupam-se em dar ênfase, na maioria das vezes, nas respostas convergentes descartando, algumas vezes, as que faziam parte do tema, mas divergiam do enfoque proposto para a aula. Isto nos leva a acreditar na hipótese que o professor mesmo tendo a oportunidade de oferecer um ensino de caráter mais amplo, ainda não consegue trabalhar a sua prática no que diz respeito a utilização de estratégias

para passarem de “objeto” a “sujeito” de suas práticas. Aqui cabe ao professor, segundo Alarcão (1996), reelaborar os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, buscando a delimitação de diretrizes em busca da superação das dificuldades.

Considerando a **seleção de atividades**, foi possível notar que a preocupação central ainda é “vencer” os conteúdos que estão programados para o ano letivo, no entanto, a preocupação em relacionar os aspectos pedagógicos aos sociais, começa a permear a prática dos docentes. Percebe-se uma busca no sentido de promover ao aluno condições favoráveis de entendimento do conteúdo desenvolvido, e consequentemente uma maneira mais sóbria e concreta de ver o mundo.

Ainda que não a contento, a **interdisciplinaridade** vem sendo buscada. Notou-se que há uma intenção em organizar as aulas desta forma, mas ainda barra-se no despreparo técnico para efetivar a prática.

Sobre o processo de **avaliação**, é notável a valorização desta encarada como processo nos planos de aula. No entanto, esta mesma valorização não ocorre na prática. Assim como **os objetivos do processo de ensino-aprendizagem**, a preocupação premente ainda se encontra em termos de desempenho apresentado pelos alunos. Ainda falta a visão mais apurada, e a compreensão de que aprendizagem não é sinônimo de desempenho. Desta forma, permanece ainda a preocupação de oferecer uma grande quantidade de conteúdos, esperando como resultados que o aluno cumpra plenamente todas as tarefas e apreenda o maior número de conceitos.

Em contrapartida a esta constatação é possível notar uma maior valorização do aluno em relação ao conteúdo desenvolvido, há certa preocupação do professor em oferecer aos alunos a oportunidade elaborar e socializar a sua produção, em melhorar seu auto-conceito.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Da leitura e análise dos primeiros questionários notamos a confirmação que o quadro de crise educacional apontado por Neto (2002, p.42), um momento onde as pessoas envolvidas com a educação percebem que modelos tradicionais de organização e condução do trabalho escolar já não atendem à demanda social. Em contrapartida, a busca de novos modelos se faz de forma desorientada e muitas vezes isolada.

Com relação à identidade profissional dos professores o quadro não é diferente, percebe-se o mesmo conflito. Uma grande insegurança no momento de decidir que rumo dar ao trabalho, que “modelo” seguir. Em nossa análise isto fica claro quando os professores recorrem a transcrição de materiais didáticos para responder a questões referentes ao seu cotidiano de trabalho.

Os dados também apontam para o despreparo do professor com relação ao planejamento de suas ações. Notadamente, há uma preocupação muito grande em organizar conteúdos a serem ministrados nas aulas, mas não há um planejamento, uma seleção intencional, um trabalho mais elaborado que envolva objetivos amplos, como por exemplo, a formação de atitudes. Nas respostas da maioria dos professores percebe-se que não há intenção profissional e programada na seleção de conteúdos, o que há é um planejamento de como trabalhar os conteúdos obrigatórios da grade curricular no tempo determinado para este fim. Os planos de aula são elaborados sob forma de roteiro de atividades, inexistem discussões e reflexões aprofundadas. Quando questionados sobre os objetivos de determinada proposta eles se restringem ao desempenho que o aluno deverá apresentar.

Podemos dizer que até o momento, de acordo com os dados levantados a apresentados, que o projeto vem promovendo certas mudanças, estas ainda um tanto quanto sutis. Percebe-se ainda uma dificuldade dos profissionais docentes em trazer para sua prática cotidiana os conteúdos ditos teóricos que lhe são oferecidos nas diversas instâncias de formação profissional (capacitações, cursos, etc.). O obstáculo que se propõe aos professores é a incapacidade de refletir sobre sua prática em termos teóricos, de reelaborar crenças e abandonar as práticas técnico-mecânicas de conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

Antevendo alguns resultados, admitimos a possibilidade de certo impacto positivo do Projeto Pedagogia Cidadã na vida profissional dos professores-alunos em termos de

aproveitamento dos conteúdos. No entanto a maior transformação, a esperada, e a almejada, esta não é possível considerar, quer seja a modificação da postura do professor com relação à sua profissionalização, sua capacitação, sua formação continuada realizada de forma consciente. Esperar que ao final do projeto os profissionais que dele fizeram parte como alunos possam se conscientizar, ao menos minimamente, que deles, e somente deles, depende a qualidade de sua formação, e que esta só poderá ser alcançada quando assumirem para si a tarefa de lutar pela melhora da qualidade do ensino, com a valorização de sua profissão tanto em termos de condição de trabalho quanto de identidade profissional, é algo que não se pode considerar.

Com esta colocação não estamos eximindo a responsabilidade das instâncias formadoras em oferecer um ensino de qualidade. No que diz respeito ao projeto em questão, apesar de a proposta e a oportunidade de formação serem louváveis, a forma de organização, o material didático e a condução do processo de formação estão muito aquém do desejado. O que postulamos aqui é a necessidade de o profissional docente tomar as rédeas de sua formação de profissional e reivindicar, ou melhor, exigir que esta seja de qualidade para que possa assumir com autonomia o comando do fazer pedagógico...

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 9-39.

ALMEIDA, M. I. de. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. São Paulo: FEUSP, 1999 (Tese de Doutorado)

BRASIL, Ministério da Educação – UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2 ed. São Paulo, Cortez Brasília-DF, 1999

CARDOSO, B. A construção do conhecimento pedagógico e a prática docente. _____, **Leitura e Escrita na Sociedade e na Escola**. MEC/ Unesco, 1994.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 1999

MARIN, A. J. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. **Caderno Cedes**. Campinas: UNICAMP, 1998.

PERENOUD, P. Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. NASCIMENTO, E. (et al). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, 1999, p. 15-34

ROSA, S. S. da. **Construtivismo e mudança**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Questões da nossa época)

WITTER, G. P.; LOMÔNACO, José Fernando Bittencourt. **Psicologia da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1984.

¹ Sílvia Adriana Rodrigues. E-mail: onlysil@uol.com.br

² Edelvira de Castro Quintanilha Mastroiannu. E-mail: edelvira@webmac.psi.br