

Formação continuada de professores dos cursos de graduação: um desafio institucional

Maria da Conceição Bizerra¹

“Associa-se o conceito de formação de professores à idéia de inconclusão do homem; identifica-se a formação com percurso processo – trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber fazer, fazendo-se” (PORTO 2000, p. 13)

Resumo

Este texto pretende socializar a experiência de formação continuada dos professores dos cursos de graduação da Universidade Católica de Pernambuco, consolidada no PRODOCENTE - Programa de Desenvolvimento Docente da Pró-reitoria de Graduação e Extensão, coordenado pelo Departamento de Educação, focalizando, especialmente, a Oficina Pedagógica sobre Planejamento de Ensino. Todo o trabalho foi inspirado na concepção de formação continuada como um processo que tem por objetivo abrir possibilidades para novos momentos de formação pessoal e profissional, ancorada e mobilizada pela experiência de vida e pela identidade do professor, numa perspectiva dialógica entre o individual e o coletivo. Nessa perspectiva, a formação continuada dos mencionados professores foi entendida como condição de trabalho, como um processo que pode ser concretizado mediante ações que possibilitem a troca de saberes, a realização de inovações e tenham como fulcro a experiência docente. A Oficina Pedagógica Planejamento de Ensino constituiu-se uma alternativa didática que envolveu as seguintes ações: descrição da prática de planejamento vivida pelos participantes, explicação e compreensão dessa prática mediatizada pelos estudos e elaboração de planos de ensino. Para os professores, o importante não foi somente discutir o conteúdo sobre planejamento de ensino, mas colocá-lo em prática. Serviu, também, para renovar as expectativas de que, apesar de um contexto adverso, o ensino bem planejado pode fazer a diferença, para a maioria dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

Palavras chaves: Oficina Pedagógica, Formação Continuada, Planejamento de Ensino.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Professora Adjunta, Chefe do Departamento de Educação e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Pernambuco.

THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS OF POST-GRADUATE TEACHERS: AN INSTITUTIONAL CHALLENGE

Abstract

This text aims to socialize the experience of the continuing education of the teaching staff of post-graduate courses at the Catholic University of Pernambuco. This has been consolidated in PRODOCENTE – the Program for Academic Staff Development of the Faculty for Post-Graduate and Extension Studies, and is coordinated by the Department of Education. It especially focuses on the Pedagogic Workshop about Planning Teaching. All of the work has been inspired by the conception of continuing education as a process which aims to open up possibilities for new realizations in personal and professional training, anchored in and mobilized by the life experience and identity of the teacher and viewed as a dialogue between the individual and the whole group. Under this view, the continuing education of these teachers has been understood as a condition of work, as a process which can be made concrete through actions which make it possible to exchange knowledge, to recognize innovations and which also have university teaching experience as the fulcrum. The Pedagogic Workshop about Planning Teaching was constituted as a didactic alternative which involved the following actions: description of the practice of planning as experienced by the participants, explanation and understanding of this practice mediated by studies and drawing up teaching plans. For the teaching staff, what was important was not only discussing the content on planning teaching but putting it into practice. It also served to renew the expectations that, despite an adverse context, teaching which is well planned can make the difference, for most students, and contributes to more significant learning.

Key-words: Pedagogic Workshop, Continuing Education, Planning Teaching.

Introduzindo a questão

Entendendo que a formação de um profissional, seja qual for o campo de atuação, configura-se, sempre, como um processo permanente que deve acompanhar todo seu percurso de vida, torna-se imperativa a necessidade de criar ações de formação continuada para que esse profissional possa estar inserido, de maneira atualizada, no mundo do trabalho. No caso de educação, busca-se superar a modalidade tradicional de formação, “*através de programas, a partir de uma lógica da racionalidade científica e técnica, aplicados aos diversos grupos de professores*” (NÓVOA 1992, p. 21), no sentido de construir práticas assen-

tadas nas realidades educativas vividas pelos educadores envolvidos, vistas como situações problematizadoras, contextualizadas e originais. Assim, a formação continuada consiste em abrir possibilidades para novos momentos de formação pessoal e profissional, ancorada e mobilizada pela experiência de vida e pela identidade do professor, numa perspectiva dialógica entre o individual e o coletivo. Considere-se, nesse caso, que a formação continuada centrada nas experiências da profissão pode contribuir para a viabilização do projeto “pessoal-profissional”, articulado ao projeto político de sociedade.

A formação continuada dos professores dos cursos de graduação tem-se constituído uma preocupação constante da Universidade Católica de Pernambuco, desde o início da década de 80, por ocasião da elaboração da Carta de Princípios e consolidada no Projeto Pedagógico, que tem encaminhado propostas de ações concretas ao longo do período.

Nesse sentido, na XI Semana de Estudos Docentes, realizada em 2001, foram feitos estudos sobre temáticas advindas dos Departamentos, como questões a serem enfrentadas pedagogicamente, tendo em vista a melhoria da prática docente, com destaque para: interação professor-aluno, fundamentos do ensino-aprendizagem, teorias e práticas da avaliação e planejamento de ensino. A avaliação da mencionada Semana indicou que esses estudos deveriam continuar, com o objetivo de aprofundar as temáticas já introduzidas, além de outras que poderiam ser agregadas ao longo do processo. Essas sugestões deram origem ao PRODOCENTE - Programa de Desenvolvimento Docente – implantado em 2001, sob a orientação da Pró-reitoria de Graduação e Extensão que delegou ao Departamento de Educação a responsabilidade de planejar, executar e avaliar as ações formativas.

O PRODOCENTE demonstra uma preocupação institucional com a competência do profissional para ser professor, oferecendo uma reflexão sistematizada sobre a prática pedagógica, com realce para sua atuação como sujeito dessa mesma prática. Está fundamentalmente voltado para a formação pedagógica do professor de maneira articulada à formação específica.

“Não se trata aqui de negar a importância de aprofundamento de seu campo científico, mas, sim, de construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana, numa perspectiva dialética entre a dimensão epistemológica (a questão do conhecimento), a dimensão pedagógica (a questão de ensinar e aprender) e a dimensão política (a questão da escolha do projeto de sociedade e universidade que se pretende). (FERNANDES, 1998, p. 97).

Assim, a gênese do PRODOCENTE está na prática pedagógica vivida cotidianamente e tomada como o vetor da formação pedagógica dos professores dos cursos de graduação, tendo em vista o fortalecimento de sua atuação como profissional de educação. Destina-se a todos os professores que desejam discutir suas práticas e que estão interessados em transformá-las.

Nessa direção, é preciso apoiar o professor para construir um caminho de ensinar que tenha como eixo fundamental a aprendizagem, entendida como produção do conhecimento. A realidade revela que, em geral, os professores têm domínio das matérias que ensinam, das matérias afins, particularmente conhecem os conteúdos programáticos que ensinam de forma mais profunda e atualizada, mas nem todos têm o domínio da produção do conhecimento e poucos compreendem o processo de ensinar e aprender.

A experiência aqui analisada refere-se à Oficina Pedagógica sobre Planejamento de Ensino, como alternativa de formação continuada, que contou com a participação de professores dos diferentes cursos de graduação ministrados na Universidade Católica de Pernambuco.

CONSTRUINDO A FUNDAMENTAÇÃO

Formação continuada centrada na experiência docente

A formação continuada que tem como fulcro a experiência docente inspira-se na crença de que “*a gente se faz educador, a gente se*

forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE 1998, p.58). Diante de tal compreensão, altera-se a perspectiva: a formação voltada para os estudos desconectados da experiência e do conhecimento do professor cede lugar à formação centrada na crítica e na teorização da prática docente, em toda sua complexidade e concretude, condição fundante para a construção de novos conhecimentos e de novas formas de agir na sala de aula.

Desse modo, a formação continuada deve romper com os programas pensados de *“fora para dentro”* da realidade da sala de aula, organizados em cursos convencionais com conteúdos predeterminados, fechados e transmitidos de forma tradicional e se constituir de ações que possam colaborar *“para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores”* (NÓVOA 1991, p. 25), na perspectiva da autoformação docente.

O caminho a ser percorrido tem como ponto de partida o levantamento de dúvidas, de indagações e de questionamentos que impulsionam o professor a se tornar investigador de suas práticas. Em seguida, busca-se a teorização dessas questões, com o objetivo de explicá-las em todas as dimensões e de construir as soluções possíveis para superá-las.

Todo esse processo deve ser perpassado por uma profunda análise da realidade, que vai além das aparências para compreender o que essencialmente precisa ser mudado. Consiste em buscar o *“vir a ser”*, a partir da realidade tal como está, vivendo-se uma relação dialética entre os estudos realizados e a realidade profissional.

A crítica ao trabalho docente passa a ser elemento básico do processo formativo. Ancorado nos ensinamentos de Freire (1994), isso significa saber fazer a *“denúncia”* e de saber fazer o *“anúncio”* de ações inovadoras. Fazer crítica a sua prática docente exige do professor *“ter condições de análise, reflexão, isenção, reconhecimento dos próprios sentimentos”* (MORAES 1997, p. 224).

Essa postura não poderá ser solitária, pois é no coletivo, na discussão com os pares, que são criadas ações capazes de alterar a prática docente, enquanto prática social, (para que ensinar, o que ensinar e como ensinar), núcleo central de qualquer programa de formação continuada para os professores do ensino superior. A mola propulsora desse trajeto é a construção de soluções coletivas para os problemas de ensino, mediante o diálogo e a participação ativa de todos os segmentos envolvidos no processo formativo.

Formação continuada como momento de troca de saberes

Outro pressuposto importante a considerar relaciona-se “à *atitude de respeito aos saberes dos professores participantes do processo de educação continuada, valorizando-os e acreditando que, nos encontros realizados, haverá troca de conhecimentos*” (MONTEIRO E GIOVANNI 2000, p. 131). O diálogo estabelecido entre esses saberes contribui, efetivamente, para enriquecer a experiência de cada um e para a construção de um “*novo*” conhecimento, síntese de todos os saberes abordados no processo formativo. Isso, exige uma prática comprometida com os princípios de cooperação, de partilha entre os pares, de reflexão individual e coletiva, com a finalidade dos participantes se sentirem profissionais que aprendem e ensinam, a partir de suas próprias vivências. As sessões de estudos tornam-se espaços onde se ouvem muitas vozes, contam-se muitas experiências e histórias da prática docente, muitos conceitos são criados, e muitas estratégias didáticas são aprendidas, num movimento que articula experiência individual com a experiência do outro, ambas examinadas à luz da teoria.

Assim, a troca de saberes configura-se como a convivência com as diferenças e divergências de idéias e propostas, bem como o momento de desenvolvimento da criatividade e de envolvimento pessoal, elementos básicos para a construção/ fortalecimento da autonomia, entendida como a capacidade que o profissional tem de gerir suas própri-

as práticas, respeitando normas estabelecidas ou construídas coletivamente e aceitas por ele próprio. A autonomia consiste num valor intrínseco à condição humana: o homem, como ser social, nasce para ser livre e não tutelado. Por essa razão, a autonomia do ser humano está intimamente relacionada à autonomia dos outros, que são igualmente autônomos. O fato de o profissional da educação ser autônomo não impede que ele exerça a docência pautada pelas diretrizes do Projeto Pedagógico da instituição e do curso e, ao mesmo tempo, crie situações e desenvolva novas formas de agir, para tornar o seu trabalho docente de qualidade socialmente desejada.

Diante de tais preocupações, entende-se que os processos de formação continuada devem ter como sustentáculo a reflexão sobre a prática docente, admitindo-se que

“só é possível refletir sobre a prática docente e debatê-la, no coletivo, por meio da partilha de saberes. É em comunhão com outros seres humanos, professores, que nós nos desenvolvemos e nos formamos, fazendo-nos e refazendo-nos”.
(ABRAMOWICZ 2001, p. 140)

Formação continuada como espaço de construção de atividades inovadoras

É da maior importância para as instituições educacionais, através das equipes responsáveis pelo desenvolvimento de programas de formação continuada, considerar os comportamentos demonstrados pelos participantes face aos novos conhecimentos e às novas práticas pedagógicas, estudadas ao longo do processo formativo. Em geral, os participantes constituem um grupo heterogêneo formado por aqueles que são receptivos, desejam mudanças e se esforçam para aprender, e aqueles que resistem às mudanças.

Os professores motivados exercem importante papel porque são capazes de estimular atitudes de interesse e envolvimento do grupo, como um todo. Por conseguinte, relatam os problemas vividos em sala

de aula e as formas de superá-los; abordam os sucessos obtidos com suas práticas de cunho inovador; enriquecem a discussão trazendo dados da realidade vivida; valorizam a fala dos colegas; interrogam as orientações fornecidas pelos coordenadores; solicitam aprofundamento de conceitos ou idéias em discussão e demonstram interesse em querer saber mais.

Do outro lado, estão aqueles que reconhecem o valor de aprender novos conhecimentos e informações, mas não vêem como colocá-los em prática; resistem às novas aprendizagens; exigem “*receitas prontas*”; rejeitam a reflexão sobre a sua prática pedagógica; entendem o novo como ameaça a sua prática estabelecida; negam a sua capacidade de concepção, assumindo, em geral, um papel de meros executores do ensino que outros definem como deve ser.

A heterogeneidade dos grupos deve ser levada em consideração no momento do planejamento, da execução e da avaliação dos programas de formação continuada. É preciso compreender que esses educadores têm diferentes histórias de vida pessoal e profissional, diversas trajetórias de escolaridade, de formação e de experiências de trabalho. Na verdade, as formas de agir e reagir são resultantes desse conjunto de fatores que levam parte dos professores a demonstrar uma certa autonomia em relação ao seu trabalho e deixar outros a continuarem esperando soluções prontas, abdicando do seu papel de sujeitos do processo educativo.

Essas questões trazem um grande desafio para as instituições educacionais no sentido de ressignificar a formação continuada do seu quadro docente, buscando novas maneiras de desenvolvê-la. Isso exige que os grupos responsáveis por esses programas trabalhem a criatividade, desenvolvendo ações que possam gerar propostas inovadoras capazes de provocar mudanças. A criatividade aflora quando é possível elaborar algo novo, revestido de originalidade, e, também quando se consegue reconstruir e melhorar situações já existentes, ou seja “*reinventar o velho*”. Com o objetivo de desenvolver a criatividade, os

programas de formação continuada devem extrapolar o simples aperfeiçoamento profissional e enveredar pelos imbricados caminhos da mudança na cultura do curso em que os profissionais atuam. É nesse movimento que novas práticas de ensino-aprendizagem podem ser criadas, implementadas e consolidadas, apesar das adversidades que caracterizam o cotidiano da prática docente.

Ainda mais, recomenda-se que os programas de formação continuada sejam eles próprios desenvolvidos através de metodologias inovadoras que tenham possibilidades de serem recriadas pelos participantes para serem aplicadas em sala de aula.

A formação cotidiana como condição de trabalho

Os professores precisam tornar-se responsáveis por sua formação profissional e pela inovação/transformação de suas práticas pedagógicas associadas aos projetos de curso e da instituição educativa. Isso implica reafirmar a formação continuada como um processo que se desenvolve ao longo da vida profissional, dando continuidade à formação inicial e em estreita articulação com a prática pedagógica dos professores. Assim, deve ser parte integrante e prioritária do projeto pedagógico da instituição educativa e, antes de mais nada, constituir-se como uma possibilidade de refazer as experiências educativas que nela acontecem. Apresenta-se, então, como uma alternativa para enfrentar os problemas e desafios de mudanças profissionais e organizacionais. Como intervenção no cotidiano da sala de aula e da instituição educativa pode ser reformulada a partir dos subsídios retirados dessa realidade.

A esse respeito pode-se dizer que a instituição educativa tem como responsabilidade social e pedagógica promover a formação continuada de seus docentes. Essa função é respaldada pela nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB nº 9394/96) que prescreve para as instituições de ensino a tarefa de elaborar o seu Projeto Pedagógico e nele contemplar a qualificação de seus docentes, em situação de trabalho. Compete, portanto, à instituição formativa cumprir a exigência da

mencionada Lei, em seu artigo 66, no que se refere ao estímulo e ao oferecimento de condições para que os professores se preparem para o exercício do magistério.

Certamente, essa modalidade de formação continuada que não afasta os professores do seu “*locus*” de trabalho reforça a concepção da instituição educativa como espaço onde eles ensinam e aprendem. Assim, instala-se um processo em que o professor se qualifica, junto com outros profissionais, por meio da interação entre saberes apropriados no decorrer das atividades formativas e dos saberes advindos da prática vivida no lugar de trabalho, o que estará, efetivamente, contribuindo para a melhoria da ação educativa.

Nesse sentido, a formação continuada firma-se como uma condição de trabalho para os profissionais, e como tal exige espaço e tempo para estudo, socialização de experiências bem sucedidas e problematização de práticas vividas, tendo em vista a revisão dos rumos do ensino. A grande expectativa é que a problematização da prática possibilite a auto-avaliação dos professores, criando situações de análise do trabalho pedagógico por eles desenvolvido em direção a um novo patamar.

Realizar programas de formação continuada com esses objetivos exige, também, que a coordenação das ações formativas seja exercida por

“pedagogo preparado para instigar os docentes a refletir sobre suas dificuldades, indicando leituras e discutindo referenciais para subsidiar uma renovação da ação docente em sala e aula” (MASETTO 1998, p. 66),

e capaz de substituir a prática de “*fornecer lições*” e dar orientações prontas e acabadas para os professores, por uma prática de construção coletiva.

Analisando a experiência

A Oficina Pedagógica sobre Planejamento de Ensino constituiu-se uma alternativa didática que possibilitou aos professores realizarem as seguintes ações: descrição da prática de planejamento vivenciada, explicação e compreensão dessa prática, mediatizada pela teoria e elaboração de planos de ensino.

Para se obter a descrição da prática de planejamento dos professores participantes, partiu-se da seguinte reflexão: *“descrevam como se desenvolve a prática de planejamento de ensino, considerando os seguintes elementos: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação”*.

A *descrição da prática* de planejamento aconteceu em pequenos grupos e envolveu o relato da experiência dos participantes, a análise de alguns planos de ensino e a socialização dos resultados em plenária. A reflexão sobre a sua própria forma de planejar o trabalho docente foi um momento fundamental para os participantes, pois significou rever os êxitos obtidos, assim como as crenças, as concepções e os conhecimentos acumulados. Além de revelar insatisfações e dificuldades existentes, com destaque para as condições de trabalho, falta de conhecimento da realidade das turmas, baixo nível de aprendizagem, falta de envolvimento e de interesse dos alunos, pouco apoio pedagógico, entre outros.

Foi o momento de refletir *“sobre o conhecido, sobre o feito”*, para problematizar a prática e resgatar a experiência do trabalho docente realizado pelos participantes. A discussão da prática de planejamento, tal como ocorre no dia a dia, gerava simultaneamente respostas para as questões levantadas, tendo como meta a reformulação ou construção de uma nova prática de planejamento de ensino.

Na plenária, a reflexão foi mais ampla porque incorporou a visão dos pequenos grupos, confrontada e analisada com seus pares, favorecendo o surgimento de novos elementos e aspectos que enriqueceram

a discussão. A troca de experiência, com ênfase na forma como se planeja na realidade e as dificuldades vividas, direcionou o debate para busca de explicações.

Percebeu-se que o envolvimento dos professores com o cotidiano escolar, a falta de uma cultura avaliativa, o negativismo e a crítica imobilizadora, muitas vezes, impediram reflexões e análises mais distanciadas e aprofundadas sobre problemas e possibilidades de sua superação.

Após essa descrição e problematização da prática, aconteceu o segundo momento, entendido como a *explicação e compreensão* da prática de planejamento mediatizada pela teoria. Isso significou ir à literatura especializada buscar um instrumental teórico que permitisse a compreensão da importância do ato de planejar e a reflexão sobre algumas contribuições indispensáveis para uma análise mais completa e profunda da relação planejamento e prática de ensino. Consistiu na fase de discutir “o novo”, com a intenção de responder às questões que foram consideradas mais urgentes e relevantes no primeiro momento da oficina. Todas essas atividades foram realizadas, através de estudo de textos, utilizando-se a leitura individual como a fase preparatória para discussão em grupo.

Os estudos foram orientados da seguinte forma: *leiam individualmente e discutam em pequenos grupos os textos: Planejamento em Questão e Roteiro de Elaboração do Projeto de Ensino-Aprendizagem, de autoria de Celso dos S. Vasconcellos, no Caderno Pedagógico do Libertad 1, intitulado Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico, para retirarem os elementos básicos que orientam o planejamento de ensino, explicando a importância de cada um para a organização do trabalho pedagógico.*

Essas reflexões contribuíram para que os professores comesçassem a explicar que as técnicas, os procedimentos que usam em sala de aula não são neutros, revelam as suas crenças, suas concepções de homem, de educação e de sociedade, fundamentados em teorias de

educação. Os estudos ultrapassaram o nível da explicação, favorecendo a compreensão dos múltiplos fatores que determinam a prática de planejamento, ampliando a análise, para entendê-la no contexto da educação como prática social. O entendimento da razão de ser das práticas de planejamento vividas pelo conjunto de professores foi, sem dúvida, o ponto de partida para se começar a negá-las dialeticamente, transformando-as.

Após a reflexão e a sistematização dos estudos que culminaram com a elaboração de uma orientação básica para o planejamento de ensino passou-se a vivenciar o terceiro momento da oficina-*elaboração de plano de ensino* de disciplina, vista como a primeira atividade a ser realizada pelo professor quando se prepara para ensinar,

“uma vez que o processo de ensino-aprendizagem na universidade é intencional e contextualizado, quer dizer, estamos reunidos, professores e alunos, para buscarmos juntos uma formação competente e cidadã em determinada área profissional. Temos objetivos claros a serem atingidos. Precisamos de um plano de ação que nos permita chegar com sucesso ao que se pretende”. (MASETTO 2001, p. 90)

O trabalho teve a seguinte direção: *elaborem, em pequenos grupos formados, preferencialmente, por professores que lecionam a mesma disciplina, um plano de ensino, considerando os estudos feitos e a necessidade de renovar as suas práticas de planejamento e de ensino.*

Tratou-se, naquele momento, de demonstrar, no “fazer”, o “saber” construído ao longo dos estudos. Nesse processo, foi delineado um “*jeito de fazer o plano de ensino*”, inspirado no princípio de que o planejamento possibilita um trabalho mais significativo e, conseqüentemente, comprometido com a transformação da prática docente. Nesse sentido, é preciso considerar que

“o plano, enquanto registro, é o produto deste processo de reflexão e decisão. Não deve ser feito por uma exigência burocrática; ao contrário, deve

corresponder a um projeto-compromisso do professor, tendo, pois, suas marcas. A finalidade do projeto é criar e organizar o trabalho. Para tanto, deve ser objetivo, verdadeiro, crítico e comprometido". (VASCONCELLOS 2000, p. 133).

Essa compreensão demandou que os planos de ensino considerassem, na sua elaboração, os objetivos intencionalmente formulados, como anúncio das mudanças que se pretende alcançar em consequência da ação educativa. Dessa forma, os objetivos orientam as decisões sobre: o que ensinar (conteúdo), o como ensinar (metodologia) quais resultados (avaliação).

Nesse processo, os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) foram vistos como os elos essenciais para concretização das intenções educativas.

"Esta classificação corresponde respectivamente às perguntas "o que se deve saber?", "o que se deve saber fazer" e "como se deve ser?", com o fim de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais" (ZABALA 1998, p. 30 a 31).

A metodologia foi tratada como o caminho geral que o professor pretende seguir no desenvolvimento da disciplina, o que implica apresentar os princípios que sustentam a sua prática docente e indicar os procedimentos didáticos que podem ser utilizados em sala de aula, cuja seleção deve ser regida pela necessidade de articular teoria e prática.

Entendendo que a avaliação estende-se a todo processo educativo, o plano de ensino deve definir formas de avaliação do trabalho docente, da instituição e da aprendizagem dos alunos (conceitos, habilidades e atitudes). "*É fundamental a reflexão crítica do professor sobre o trabalho; quem não se avalia e não se deixa avaliar, não tem legitimidade para avaliar*". (VASCONCELLOS 2000, p. 143).

O plano de ensino definiu as estratégias para avaliar o ensino e a aprendizagem a partir de critérios comprometidos com os fins a alcançar. Segundo Freitas (1995, p. 255), *o par objetivos/avaliação é o "eixo*

central do processo didático e da organização do trabalho escolar.”. Essa concepção sugere que a prática avaliativa avance no sentido de superar a avaliação como medição estática de resultados da aprendizagem de conhecimentos.

Toda discussão sobre a elaboração do plano teve como elemento fundamental a questão da contextualização do ensino que exige inicialmente um “*olhar crítico*” (Luckesi 1995) sobre o ensino que está sendo ministrado. Esse olhar crítico exige que o professor pense sobre questões tais como: a disciplina, cujo plano será elaborado, faz parte de que curso? qual o perfil do profissional a ser formado nesse curso? quem são os prováveis alunos; que disciplinas já cursaram, que disciplinas vão cursar no semestre? quem são os professores dessas disciplinas? quantos alunos são repetentes? quantos são trabalhadores na área do curso e em outras áreas? o que esperam aprender na disciplina? quais as necessidades do campo de trabalho que podem ser tratadas como conteúdo da disciplina, qual a importância da disciplina para formação profissional? , entre outras questões.

Dessa forma, um breve estudo sobre as condições de vida e da situação acadêmica dos alunos constitui-se o fio condutor para elaboração do plano de ensino e numa atividade de busca de informações, ou seja, uma atitude de pesquisa. Nessa ocasião, os professores afirmaram que grande parte dessas informações podem ser sistematizadas antes do início das aulas, em função da experiência do professor e do apoio que a coordenação do curso pode oferecer; outra parte, apenas, depois do conhecimento da turma. Os resultados desse levantamento devem orientar a tomada de decisão sobre todas as categorias do trabalho pedagógico constantes do plano de ensino: objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e organização do espaço e do tempo em sala de aula, estabelecendo articulação entre elas, na perspectiva de atender às características e às necessidades dos alunos, de acordo com o perfil do profissional definido no Projeto Pedagógico do Curso.

O mais importante desse processo consistiu em entender que os planos de ensino devem responder à pergunta – o que os alunos dos cursos de graduação necessitam aprender para se tornarem cidadãos profissionais comprometidos com as transformações sociais, em substituição à pergunta – o que o professor deve ensinar? Nesse trabalho foi possível recuperar o entendimento que o plano de ensino

“é um instrumento flexível: sua execução indicará a necessidade ou não de replanejamento, isto é, de mudança de percurso. O constante olhar crítico do aluno é que apontará o que precisa ser revisto. É fundamental que o trabalho pedagógico adote a perspectiva de que também o aluno deve olhar criticamente, em atitude de co-responsabilidade”. (VILLAS BOAS 2000, p. 144).

Vislumbrando alguns resultados

A experiência mostrou que, dentro dos seus limites e das suas possibilidades, foi possível realizar um trabalho com professores dos cursos de graduação, com base em suas próprias práticas, a fim de ajudá-los a potencializar os efeitos positivos em prol de uma aprendizagem significativa.

A possibilidade de concretizar o plano de ensino de disciplinas levou os professores a compreenderem que o ato de ensinar é intencional e, portanto, exige, antes de sua execução, planejamento, estudo e preparação e, durante e depois, exige análise e reflexão, transformando-se num movimento de planejar, executar e avaliar.

Numa caminhada coletiva, os professores construíram um formato, um “jeito de fazer o plano de ensino”, considerando três dimensões essenciais: “*análise da realidade*”, *projeção de finalidades* e *elaboração de formas de avaliação*”¹ (VASCONCELLOS 2000, p.134) e sugeriram uma ampla discussão dessa temática no interior da universidade, envolvendo todo o corpo docente num aprendizado permanente, que deve ser encarado como condição de trabalho. Concretamente, isso significa transformar as horas que o professor dispõe e outras que po-

derão ter, além da docência, em espaço para a educação continuada, requisitos sem os quais essas atividades se tornam pontuais e desinteressantes.

O fato de se tentar desenvolver a Oficina Pedagógica de Planejamento de Ensino a partir da realidade levou os professores “*na qualidade de alunos*” a requererem que essa alternativa seja cada vez mais aprofundada, para que, a partir de uma situação vivida, eles possam fazer transposições para suas salas de aula. O importante não foi, somente, discutir o conteúdo sobre planejamento de ensino, mas colocá-lo em prática, de forma articulada à reflexão sobre essa prática.

Os resultados desse trabalho permitem refletir sobre alguns aspectos mais gerais da formação dos profissionais que assumem a docência universitária sem formação pedagógica, traduzidos da seguinte forma:

“se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor” (VEIGA e outros 2000, p. 190).

É preciso considerar que esses professores demonstram grande interesse de realizar estudos de complementação pedagógica e aprovaram o PRODOCENTE como uma alternativa que atende a esse objetivo. Para tanto, é imprescindível avaliar o mencionado programa e redirecioná-lo no sentido de atender ao maior número possível de professores, de acordo com as suas necessidades e expectativas no que se refere à formação pedagógica.

Longe de constituir-se uma situação ideal de formação continuada, essa experiência renovou as expectativas de que, apesar de um contexto adverso, o ensino bem planejado pode fazer a diferença para a maioria dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa. Nessa perspectiva, surge o grande desafio para a Universidade continuar formando,

“informando e resgatando, num processo de acompanhamento permanente, um educador que teça seu fio, para apreciação de sua história, pensamento, *teoria e prática*”. (WEFFORT 1994, p.6)

Referências

ABRAMOWIZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sergio e CASTANHO, M. Eugênia. (Org.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. São Paulo: Papyrus, 2001.

FERNANDES, Cleoni M. Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de que?. In: MASETTO, Marcus (Org.). **Docência na universidade**. São Paulo: Papyrus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Professor sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água. 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Papyrus, 1995.

LUCKESI, Cipriano C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez.,1995.

MASETTO, Marcus R. **A docência na universidade**. São Paulo: Papyrus, 1998.

MASETTO, Marcus R. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, M. Eugênia. (Org.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. São Paulo: Papyrus, 2001.

MONTEIRO, Dirce Oliveira; GIOVANNI, Luciani Maria. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, Alda

Junqueira (Org.). **Educação continuada**. São Paulo: Papirus, 2000.

MORAES, M. Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 1976.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. Concepções e práticas de formação continuada de professores. In: TAVARES, José (Org.). **Formação continuada de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PORTO, Yeda Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIM, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada**. São Paulo: Papirus, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

VILLAS BOAS, B. M. de Freitas. A avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO, Sergilo, CASTANHO, M. Eugenia. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. São Paulo: Papirus, 2000.

VEIGA, J. P. Alencastro et al. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. P. Alencastro. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. São Paulo: Papirus, 2000.

WEFFORT, Madalena Freire. **Sobre o processo de informação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1994

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.