



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA: METODOLOGIA DE ENSINO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OUTROS
AGENTES EDUCACIONAIS**

ROSENAIDE PEREIRA DOS REIS RAMOS

**A FORMAÇÃO INICIAL EM SERVIÇO:
Lugar de encontro e de (re) significação do
ser-saber-fazer de professores**

**SÃO CARLOS
2011**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA: METODOLOGIA DE ENSINO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OUTROS
AGENTES EDUCACIONAIS**

**A FORMAÇÃO INICIAL EM SERVIÇO:
Lugar de encontro e de (re) significação do
ser-saber-fazer de professores**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. Como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutora Em Educação

Rosenaide Pereira dos Reis Ramos

Prof. Dr. Maria da Graça N. Mizukami Orientadora

**SÃO CARLOS
2011**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

R175fi

Ramos, Rosenaide Pereira dos Reis.

A formação inicial em serviço : lugar de encontro e de (re) significação do ser-saber-fazer de professores / Rosenaide Pereira dos Reis Ramos. -- São Carlos : UFSCar, 2011. 274 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Professores - formação. 2. Currículos. 3. Estágios supervisionados. 4. Aprendizagem docente. 5. Desenvolvimento profissional. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Prof. Dr. José Cerchi Fusari

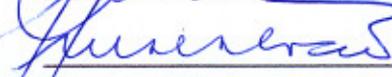
Profª Drª Maria Dalva Silva Pagotto

Profª Drª Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

Profª Drª Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira











DEDICATÓRIA

Aos meus pais (in memoriam) José Pereira e Terezinha Nascimento, pelos ensinamentos que alicerçam e dão sentido a minha existência.

Aos professores e professoras do curso de Pedagogia-PROAÇÃO, especialmente os participantes deste estudo, pelas contribuições à proposição de um currículo voltado para o ser-saber-fazer dos professores.

AGRADECIMENTOS

Considero ser impossível a realização de um trabalho deste porte sem reconhecer a constante presença de Deus; a participação dos familiares e amigos; o apoio das instituições e das pessoas que, direta e indiretamente, foram fundamentais para sua concretização. Para manifestar esse reconhecimento, ativo a memória do coração e, mesmo correndo o risco de não lembrar a todos, externo gratidão:

A Deus, força presente e bênçãos todos os dias concedidas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, pela acolhida, ensinamentos e possibilidades de rever, refletir e reorientar conhecimentos e práticas pessoais e profissionais.

A Universidade Estadual de Santa Cruz, pela confiança em nosso trabalho e incentivo para qualificação e desenvolvimento profissional.

Ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz e Secretaria Municipal de Educação de Itabuna-Ba pela concessão do nosso afastamento para realização do curso de doutorado.

Ao meu marido, João Ramos, pelo amor, apoio e incentivos constantes. No período do doutorado, acrescentou ao juramento feito quando da nossa união: ser fiel e companheiro na proximidade e na distância.

Às minhas filhas, Ana Luiza e Mariana, pelo incentivo, companheirismo e compreensão das minhas ausências em importantes momentos de suas vidas.

Aos meus irmãos Rosileide, Rosivaldo, Rosane, Rogério, Rita e Rhodson pela parceria e confiança e, especialmente, pelos ensinamentos e experiências vivenciadas no mais belo tempo de nossas vidas: infância e adolescência.

À professora Maria da Graça Nicoletti Mizukami, pela orientação, ensinamentos incentivo e confiança em mim depositada. Minha admiração pela coragem e competência profissional.

Aos Professores José Cherchi Fusari, Rosa Maria Anunciato de Oliveira, Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi, pelas reflexões e sugestões no Exame de Qualificação, fundamentais para a conclusão desta pesquisa.

Aos Professores Membros da Banca de defesa da Tese Maria da Graça Nicoletti Mizukami, José Cherchi Fusari, Rosa Maria Anunciato de Oliveira, Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi e Maria Dalva Silva Pagotto, pela participação e valiosas contribuições.

Aos Professores do PPGE: Rosely Melo, Cármen Passos, Denise Freitas, Rosa Maria Anunciato, Regina Tancredi, Aline Reali, Amadeu Logarezzi, Anete Abramowicz e Marisa Bittar, pela atenção e pelos ensinamentos que enriqueceram meu aprendizado.

Aos colegas do Departamento de Ciências da Educação da UESC pela participação na minha trajetória profissional.

A todos os que foram meus alunos e alunas, pelas oportunidades de ensinar e de, com eles, sempre aprender.

Ao amigo e companheiro de trabalho, Gleydson Tavares, seu apoio em todas as etapas e da pesquisa foi fundamental. Serei eternamente grata.

Na pessoa da professora Rosely Mello, aos membros do Projeto Comunidade de Aprendizagem pela oportunidade, como voluntária da atividade Biblioteca Tutorada, praticar ações voltadas para o ensino e a aprendizagem com qualidade para todos.

Ao Sr. Edvaldo da Assessoria de Comunicação da UESC, pela generosidade e cuidadosa seleção de material de divulgação do curso Pedagogia-PROAÇÃO.

Aos colegas-amigos conquistados nos percursos do doutorado, especialmente Alessandra Moraes, Vanessa Giroto, Rodrigues, Lucimara Cristina, Vanessa Gabassa, Leila Pacheco, Luiza Brito, Josilene Costa, Lígia Portela, Sheila Furtado, Maria Vitória, Adriana Maringo, Francisca Lima, Eterna e doce lembrança!

A Eglen e Weine, casal acolhedor, amoroso e especial no conduzir a vida e tratamento dispensado aos amigos. Como aos meus irmãos, cuidadosamente, os guardo no coração.

Ao André Mariano pela valiosa amizade que construímos. Nossas discussões e reflexões foram fundamentais para a realização desta tese.

A Aline Nascimento pela cuidadosa revisão do texto

Aos familiares do Sr. Otácilio, Gerisvaldo e Emerson, pelo acolhimento, amizade e atenção cotidianamente dispensados em toda nossa estada na cidade de São Carlos. Amigos para sempre.

A Márcia e a Dani pelo incondicional acolhimento e amizade. Seus gestos de generosidade jamais serão esquecidos.

A Ângela Tavares, Sr Henrique, Bernadete e Bel, pelo acolhimento, cuidado, alegria, sorriso e amizade. Carinho e gratidão.

Às crianças Pedro, Hugo, Rafaele, Gabriele, Vinícius, Geovana, Júlia e Laura que, com sorrisos, travessuras e afeto terminaram por amenizar os desafios enfrentados. Um caminho seguro para vocês.

Aos que me ajudaram na constituição do meu ser-pessoa e ser-profissional, expresso a minha gratidão e imenso desejo de retribuição.

Olho-me e vejo-me um ser a caminho,
Olho para o meu currículo e vejo o meu percurso,
Olho à minha volta e vejo novos caminhos.

RESUMO

A FORMAÇÃO INICIAL EM SERVIÇO: Lugar de encontro e de (re) significação do ser-saber-fazer de professores.

Esta pesquisa se insere no campo de estudos da formação de professores e no contexto das políticas e das práticas e modalidades da formação superior para professores em serviço no ensino básico, possibilitada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96. Sua realização tem origem no contexto da nossa atuação como docente da Universidade Estadual de Santa Cruz e membro do processo de elaboração, implantação e acompanhamento do desenvolvimento curricular do Curso de Pedagogia (2003-2007) do Programa de Formação de Professores em atuação na Educação Básica – PROAÇÃO, ofertado a duzentos professores da rede municipal de ensino de quatorze municípios da região sul do Estado da Bahia. A partir do perfil dos participantes – experiência profissional – e das atividades curriculares desenvolvidas foi estabelecido que o objeto de estudo focasse as contribuições do curso às dimensões pessoais e profissionais dos professores. A investigação – orientada em torno da questão: Como o processo formativo, proposto pelo curso de Pedagogia PROAÇÃO-UESC, contribuiu para que os professores, na condição de alunos, estabelecessem o encontro e a ressignificação da tríade ser-saber-fazer, pessoal e profissional? – teve como objetivo identificar, analisar e explicar, na perspectiva dos professores, como o curso, na forma do desenvolvimento curricular favoreceu o alcance dessas contribuições. Na perspectiva de responder à questão, sob os princípios da abordagem da pesquisa qualitativa, de cunho analítico-descritivo e do referencial teórico-metodológico, o estudo foi realizado com a colaboração de cinquenta professores egressos do curso, os quais, ao responderem o instrumento de pesquisa – questionário semi-estruturado – forneceram informações, fundamentais para a compreensão dos aspectos que constituíram o curso como espaço de encontro e de ressignificação do seu ser-saber-fazer. Os resultados confirmaram a hipótese do estudo: O processo de elaboração, o conteúdo e a prática do currículo do curso de Pedagogia-PROAÇÃO-UESC, possibilitaram aos professores participantes, o encontro com o seu ser pessoal e com saber-fazer profissional e, portanto, a ressignificação de suas práticas pessoais e profissionais. Ademais, os resultados também apontaram para o desenvolvimento de um processo formativo correspondente ao que tem sido defendido pelos pesquisadores da educação no que concerne à universidade como locus de excelência da formação de professores para que, na perspectiva da identidade e do desenvolvimento pessoal e profissional, seja assegurado o preparo dos profissionais da educação a partir do reconhecimento e valorização dos seus saberes, crenças, culturas e valores, tornando-os agentes sociais, dotados de uma prática docente reflexiva, crítica, inovadora e comprometida com transformações de pessoas, contextos e lugares.

ABSTRACT

This research focuses on teachers' training and on the context of policies, practices, and modalities of higher education for in-service primary teachers according to The Law on Brazilian Education Guidelines and Bases (LDB) 9.394/96. The present study was carried out within the context of the performance of professors from Santa Cruz State University (UESC), in the state of Bahia, Brazil, who were also members of the professional team that worked on the process of development, implementation, and follow through of the curriculum development of the Pedagogy Course (2003-2007) of the PROAÇÃO - Program for In-Service Primary Teacher Education - provided for two hundred public school teachers in fourteen cities in the Southern region of the state of Bahia. According to the profile of the participants – professional experience – and the curricular activities developed, the object of study was defined as the course contributions to the teachers' personal and professional dimensions. Based on the following question: "How has the education process proposed by the PROAÇÃO-UESC Pedagogy Course contributed for the teachers, who became students in the course, to find the (re) signification of the being-knowing-doing triad both personally and professionally?", the goal of this investigation was to identify, analyze, and explain, from the teachers' perspective, how the course, based on the development of the curriculum, has enabled the teachers to achieve personal and professional gains. In order to answer such question, considering the principles of a qualitative research approach and an analytical-descriptive study design based on theoretical and methodological considerations, this research was conducted with the collaboration of fifty former professors who answered a semi-structured questionnaire providing fundamental information to the understanding of some aspects of the course, such as the place for teachers to find the (re) signification of being-knowing-doing. The findings confirm the hypothesis of this study: the process of development and the practice and content of the curriculum of the Pedagogy PROAÇÃO-UESC, enabled the participant teachers to find their personal being and the professional knowing-doing resignifying their personal and professional practices. In addition, the results obtained also indicate the development of an educational process which corresponds to what researchers in education have been advocating in terms of considering the university as a provider of excellence in teacher education in order to, from the perspective of the identity and the personal and professional development, guarantee proper teachers' education recognizing and valuing their knowledge, beliefs, culture, and values, and thus making them social agents with reflexive, critical, and innovative training committed to change people, contexts, and places.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - NÚMERO DE VAGAS POR MUNICÍPIO	53
FIGURA 2 - A PERCEPÇÃO DE SI ANTES DO INGRESSO NO CURSO.....	137
FIGURA 3 - ASPECTOS QUE INTERFERIRAM PARA O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR.....	145
FIGURA 4 - ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CURSO.....	163
FIGURA 5 - O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO PEDAGOGIA-PROAÇÃO	192

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO PELA UESC.....	107
QUADRO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO PELA UESB.....	108
QUADRO 3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO PELA UNEB.....	108
QUADRO 4 – ASPECTOS DO OBJETO DE PESQUISA E TEMAS PARA INVESTIGAÇÃO.....	125
QUADRO 5 - QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS.....	126
QUADRO 6 - DISCIPLINAS APONTADAS PELOS PROFESSORES COM AS QUE CONTRIBUÍRAM PARA AS DIMENSÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS.....	164
QUADRO 7 - ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	199
QUADRO 8 - ATIVIDADES DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO – SIGNIFICADO, REFLEXÕES E AÇÕES POSSIBILITADAS.....	205
QUADRO 9 – CONTRIBUIÇÕES DO CURSO À DIMENSÃO PESSOAL.....	212
QUADRO 10 – CONTRIBUIÇÕES DO CURSO À DIMENSÃO PROFISSIONAL.....	222

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1990-1998	100
TABELA 2 - PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSOR 1999-2003.....	101
TABELA 3 - NÚMERO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E ESCOLARIDADE, BAHIA 2007/09	109
TABELA 4 - FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES.....	129
TABELA 5 - ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE MAGISTÉRIO E INGRESSO NA PROFISSÃO	130
TABELA 6 - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ANTERIOR AO CURSO	132

LISTA DE SIGLAS

AFS – Atividade de Formação em Serviço

ANDE - Associação Nacional de Educação

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação

CEE-BA – Conselho Estadual de Educação - Bahia

CENAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CPB - Confederação dos Professores do Brasil

ES – Estágio Supervisionado

FESPI – Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna

FMI - Fundo Monetário Internacional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OPREAL - Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina

PREPES – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu

SEC – Secretaria de Educação

SOE – Serviço de Orientação Educacional

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1 - DO MEU SER, SABER E FAZER AO OBJETO DE PESQUISA	28
1.1 PRIMEIRAS REFERÊNCIAS.....	28
1.1.2 O DESPERTAR PARA A PRESENÇA DO SER E FAZER DO PROFESSOR	29
1.1.3 EM BUSCA DE UMA PROFISSÃO	31
1.1.4 EM ATUAÇÃO, O ENCONTRO COM A ESCOLA E O (DES) ENCONTRO COM A FORMAÇÃO	34
1.1.5 NAS RELAÇÕES E NOS PAPÉIS DOS PROFISSIONAIS O REFLEXO DA FORMAÇÃO	37
1.1.6 NOS DESAFIOS DA PRÁTICA, A BUSCA PELA RECONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO	38
1.1.7 PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA E DA FORMAÇÃO, FUI À LUTA!.....	40
1.1.8 O INGRESSO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	42
1.2 O FLORESCER DA PESQUISA.....	45
1.2.1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA.....	47
CAPÍTULO 2 - ASPECTOS HISTORICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EM NÍVEL SUPERIOR, PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	62
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BRASIL 1930-1996	62
2.2 O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	65
2.3 A OFICIALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR.....	69
CAPÍTULO 3 - DO CONTEXTO E DO TEXTO LEGAL AOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM SERVIÇO ..	79
3.1 NOVAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUNS REFERENCIAIS.....	82
3.2 A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS POLÍTICAS E AS MODALIDADES	94
3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: TEXTO E CONTEXTO	105
CAPÍTULO 4 - PERCURSO METODOLÓGICO: SENSIBILIZAÇÃO, REFLEXÕES E DECISÕES	112
4.1 SENSIBILIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	115
4.2 A CONFIRMAÇÃO DE INTERESSE	116
4.3 O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	118

4.4	DISTRIBUIÇÃO DO INSTRUMENTO	121
4.5	PERCEPÇÕES E REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO DOS PROFESSORES	122
4.5.1	ASPECTOS RELACIONADOS AO OBJETO DE ESTUDOS E A TEMAS DE INVESTIGAÇÃO	124
4.6	DEVOLUÇÃO E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	126
4.7	PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	129
4.7.1	FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL ANTES DO CURSO	129
4.7.2	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....	132
CAPÍTULO 5 - FORMAÇÃO INICIAL EM SERVIÇO: O ENCONTRO E A (RE) SIGNIFICAÇÃO DO SER-SABER-FAZER DOS PROFESSORES		
		135
EIXO I - A	PERCEPÇÃO DE SI ENTRELAÇADA NA PROFISSÃO	137
EIXO – II	A FORMAÇÃO SUPERIOR EM SERVIÇO: CAMINHOS PARA REALIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL.....	142
5.1	MOTIVAÇÃO E INFLUÊNCIAS.....	147
5.2	SENTIMENTOS – PROCESSO SELETIVO E RESULTADO.....	150
5.3	O PRIMEIRO MOMENTO COMO ESTUDANTE – O CONTEXTO ACADÊMICO.....	155
EIXO – III	O CURRÍCULO DO CURSO, A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DO PROFESSOR	159
5.4	DISCIPLINAS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL.....	163
5.4.1	CONTRIBUIÇÕES DE TODAS AS DISCIPLINAS	165
5.4.2	CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA CURRÍCULO	171
5.4.3	CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	175
5.4.4	CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO	178
5.4.5	REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DAS DISCIPLINAS.....	182
EIXO – IV	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO REFERÊNCIA E CONVERGÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CURSO	184
5.5	ORIGENS DA CONCEPÇÃO E DA PROPOSTA DE ES PARA CURSO PEDAGOGIA-PROAÇÃO	188
5.5.1	ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	191
5.5.2	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO OLHAR DOS PROFESSORES.....	196
5.5.3	ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS	198
5.5.4	CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	201
5.6	AS ATIVIDADE DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO	203
5.7	CONTRIBUIÇÃO DO CURSO À DIMENSÃO PESSOAL.....	211
5.7.1	MUDANÇA NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS	212

5.7.2 ELEVÇÃO DA AUTO-ESTIMA.....	214
5.7.3 AQUISIÇÃO DA PRÁTICA DA REFLEXÃO	216
5.7.4 AQUISIÇÃO DE SEGURANÇA/SUPERAÇÃO DE MEDOS E LIMITES	218
5.7.5 A AQUISIÇÃO DE POSTURA QUESTIONADORA.....	219
5.8 CONTRIBUIÇÕES DO CURSO À DIMENSÃO PROFISSIONAL.....	221
5.8.1 REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE	223
5.8.2 MUDANÇA NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS COM OS PARES, ALUNOS E PAIS.....	225
5.8.3 RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	228
5.8.4 NOVAS OPORTUNIDADES DE PROFISSIONAIS.....	232
5.8.5 RECONHECIMENTO DA NECESSIDADE DE LUTAR PELOS DIREITOS PROFISSIONAIS	236
5.9 COMO ESTÃO OS PROFESSORES AGORA?.....	240
5.9.1 RECONCEPTUALIZAÇÃO DA ESCOLA, DO PROFESSOR, DO ALUNO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	242
5.10 - ASPECTOS DO CURSO QUE NÃO CONTRIBUÍRAM PARA A DIMENSÃO PESSOAL E PROFISSIONAL	244
5.11 SENTIMENTOS GERADOS PELOS PROFESSORES AO RESPONDEREM O INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	245
CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
REFERÊNCIAS.....	256
ANEXO 1 - CARTA	265
ANEXO 2 – INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	268
ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO	273

INTRODUÇÃO

A formação superior de professores para atuar na Educação Básica teve início neste século como resultado de movimentos sociais, estudos acadêmicos e ações dos setores socioeconômicos, os quais, nos últimos 30 anos passaram a identificá-la como instrumento-meio para melhoria da qualificação dos profissionais, cujas práticas devem, paulatinamente, interferir nas ações educativas, de maneira a responder pelas transformações sócio-político-culturais e pelos avanços da ciência e da tecnologia. Desta forma, sob os princípios do capitalismo, setores sócio-econômicos – nacionais e internacionais – têm envidado esforços e investimentos em ações e políticas destinadas à superação dos problemas que dificultam/inviabilizam o alcance dos seus interesses, como exemplo o preparo de professores sem a *qualidade* exigida pelo atual contexto.

No Brasil, o investimento no debate sobre a formação superior de professores para o ensino básico, salvaguardada a discussão em outros momentos da história, inicia-se nos últimos anos da década de 1980, e insere-se no bojo das transformações de caráter sócio-político-econômico, anunciadas pelo processo de redemocratização do país e da necessidade de superar o visível fracasso da escola básica.

Como país articulado às organizações internacionais de financiamento que apóiam iniciativas que visem o desenvolvimento da ciência, cultura e tecnologia – como UNESCO, Banco Mundial, FMI, PREAL, OCDE, – o Brasil chegou à década de 1990 com aceleradas mudanças no âmbito educacional, as quais foram fortalecidas e ampliadas com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9.394/96.

A partir da nova legislação, o país firmou, como os países anglo-saxônicos e europeus, sua atenção e investimentos na/para melhor formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de intervir nos processos de oferta dessa formação.

Com amparo da nova Lei, o Ministério da Educação – MEC passou a estimular o desenvolvimento de programas destinados a elevar a aquisição da formação de professores, para todos os níveis de ensino, em cursos de grau

superior, inclusive a dos professores que estavam em atuação, mas, eram portadores da formação realizada em cursos de magistério médio.

Nesse período, pós a LDB 9.394/96, a discussão sobre as mudanças na formação de professores e os processos para a implantação das novas políticas contou com dois fatores, considerados fundamentais. Primeiro a mobilização de entidades consolidadas como espaços de discussão sobre a formação de professores como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação – ANFOPE (1983) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (1976) que, por mais de duas décadas, através de suas ações fins, anunciaram a necessidade de melhor qualificação dos professores para todos os níveis de ensino e apontaram a instituição de educação superior como o *locus* de competência para oferta dessa formação.

O segundo fator é atribuído à significativa produção acadêmico-científica, nacional e internacional, socializada junto aos segmentos do sistema político-educacional, a qual assumiu o papel de orientar a proposição de uma formação diferenciada técnico-profissionalizante e, em seu lugar, preconizaram a formação de profissionais como agentes sociais, com capacidades de corresponder, com suas ações, às atuais necessidades da educação e dos educandos.

A reunião desses dois fatores – mobilização de entidades representativas e conhecimento acadêmico-científico – terminou por favorecer a elaboração de novas políticas públicas e, conseqüentemente, programas, projetos e currículos de formação voltados para a preparação de professores com perfil diferenciado da formação até então exercida, caracterizada pelo academicismo, tecnicismo e, também, conteudista. O perfil do *novo* professor passou a ser defendido como o de agente social, conforme discutiram Garcia (1999), Mizukami (1996; 2002); Pimenta (1999; 2006); Gadotti (1998); Zeichner (1995; 2000; 2009).

Como agente social, o professor passou a ser concebido como profissional comprometido com o desenvolvimento de uma prática educativa embasada nos princípios da cidadania, da emancipação e da preparação das crianças, jovens e adultos para enfrentamento crítico dos desafios impostos pelos avanços e transformações do mundo contemporâneo.

A concepção do professor como agente social passou a exigir que tanto a sua formação como a sua prática ocorressem de modo a estabelecer, com o mundo do trabalho, relações construtivas e significativas, advindas não apenas do

processo de construção do conhecimento, mas de atitudes reflexivas sobre dois aspectos fundamentais desse processo formativo. Um dos aspectos tem relação com a pessoa que se pretende professor, enquanto portadora de história de vida singular e plural, marcada por culturas, vivências, crenças, valores, experiências e possibilidades. O outro é relacionado com a profissão-professor enquanto ação social, que demanda a construção e sistematização de saberes e de práticas construtoras, intencionais e comprometidas com a transformação social dos sujeitos e do contexto vivido.

Com esses registros, afirmamos que o século XXI se insurge com o foco na formação dos professores brasileiros para o ensino básico e, mais especificamente, dentro das características do professor polivalente, a formação dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a qual ganhou centralidade nas políticas públicas, na ampliação da produção acadêmica e nos investimentos sócio-político-econômico. Neste sentido, também a figura do professor ganhou centralidade e, segundo o educador português Antônio Nóvoa (2007), também ganhou o seu *regresso* ao debate e às preocupações sociais e políticas. Embasados na História da Educação, no Brasil, devido às poucas atenções voltadas à formação dos profissionais da educação, não temos o regresso dos professores, mas o *ingresso* em um novo *tempo*, pensamento e cultura educacional, nos quais se insere a vida pessoal e desenvolvimento profissional dos docentes.

Munidos do novo pensamento, políticas e investimentos na formação de professores para ensino dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, configuramos o cenário eleito como pano de fundo deste estudo, situado em um curso de formação de nível superior para professores em exercício profissional. O curso foi ofertado por uma instituição pública, no período de 2003-2007, em parceria com municípios da região sul do Estado da Bahia.

A opção pelo estudo é justificada como decorrente do contexto anteriormente citado e, também da minha trajetória de vida pessoal e profissional, construída nos desafios e no entrelaçamento das experiências de uma vida instável, mutável, inventiva e cíclica, marcada por minha condição de mulher, filha, irmã, estudante, leitora, amiga, nora, esposa, mãe, professora, orientadora, supervisora, diretora, gerente e sempre, para sempre, aprendiz. Todas essas marcas podem ser traduzidas nas múltiplas cores de uma grande aquarela. Cores que, ao

chegarem a tela da existência e da convivência, uma ou outra, ainda que mais evidenciada, carrega consigo um pouco ou o muito das demais. Todas se fazem presentes! Sob todas marcas, ocorreu o nosso envolvimento com o curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores em atuação na Educação Básica – PROAÇÃO da Universidade Estadual – UESC, especialmente com os 200 professores com o quais assumi o compromisso de sistematizar e socializar a fundante experiência vivida por todos eles e por todos os que com eles tiveram o prazer da convivência, do ensino e da aprendizagem.

Com base nos aspectos legais e nas novas concepções de formação de professores produzidas por Garcia (1992), Zeichner (1995; 2000), Mizukami (1996; 2002), Nóvoa (1999; 2000), Goodson (1999), Sácristan (2000), Tardif (2002) e outras autoridades acadêmicas, o curso foi estruturado de maneira a respeitar, valorizar e contribuir para as mudanças, não somente na prática docente exercida por esses professores, como, também, em suas práticas pessoais, tomadas como fundamentais para o exercício da docência em seus espaços e contextos de atuação

Como membro do processo de elaboração da proposta do curso, Pedagogia-PROAÇÃO, entendo que este poderia ser ofertado nos moldes dos cursos *tradicionalmente* desenvolvidos pela instituição que os promove. Seria necessário outro formato de desenvolvimento curricular, mediante o qual a titulação superior fosse compreendida como dever do Estado e direito do professor. Para tanto, o curso deveria levar os professores a compreenderem o ingresso na universidade não apenas como exigência legal, mas como oportunidade de, na academia, encontrar ou reencontrar a inteireza do *ser pessoa-profissional*, aqui entendida de forma resumida como o entrelaçamento entre o *ser-saber-fazer* dos professores.

Dessa forma, ocorreria, então – no encontro entre professores-formadores e os professores do Ensino Fundamental, um diálogo construtivo, reflexivo marcado pela interação “mútua” (CANDAU, 2002), na qual, de forma colaborativa, juntos investigariam e analisariam criticamente as próprias ações pessoais e profissionais e, de forma autônoma, adquiririam referenciais para, permanentemente, reconstruírem suas identidades pessoais e profissionais.

Alicerçado no pensamento do filósofo Sarte – *o importante não é o que fizeram de nós, mas o que nós próprios faremos com aquilo que fizeram de nós* – e guiada pelo propósito de responder a questão: *Como o processo formativo,*

proposto pelo curso de Pedagogia PROAÇÃO-UESC, contribuiu para que os professores, na condição de alunos, estabelecessem o encontro e a ressignificação da tríade ser-saber-fazer, pessoal e profissional? – esta tese suscitou investigar, na perspectiva dos professores egressos do curso, como este, na forma do desenvolvimento curricular, contribuiu para mudanças e ressignificações no seu ser pessoal e profissional.

Para responder a essas proposições, sob a abordagem da pesquisa qualitativa de cunho descritivo-interpretativo, com a participação de 50 professores, investigamos: *i)* as percepções sobre si, antes e depois do curso; *ii)* a compreensão da formação superior), *iii)* as disciplinas do curso que contribuíram para os aspectos pessoais e profissionais; *iv)* o papel do estágio e das atividades de formação em serviço; e *v)* as mudanças conceituais e atitudinais relacionadas aos aspectos pessoais e profissionais.

A escolha da metodologia está diretamente relacionada ao objeto de estudo – formação superior em serviço – com o propósito de possibilitar a discussão dos dados, em sua maioria fornecidos de forma subjetiva, como tradução dos sentimentos construídos pelos professores da pesquisa, mediante as experiências, vivências e aprendizagens pessoais e profissionais, às quais foram submetidos no universo das ações e relações proporcionadas pela formação universitária.

Assim, esta tese, ao ocupar-se da discussão sobre as contribuições da formação em serviço às dimensões pessoais e profissionais dos professores encontra justificativa para a denominação como tese por preencher os três requisitos exigidos de originalidade, importância e viabilidade: original por não haver trabalho similar; importante por constituir um estudo, cujos resultados trarão contribuições que indicam a necessidade dos processos formativos para os professores reconhecerem, valorizarem e articularem as dimensões pessoais às dimensões profissionais, especialmente a formação de professores para o ensino da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando considere o estágio de desenvolvimento humano da maioria da população atendida; viável pelas possibilidades concretas de sua realização e contribuições às discussões e processos de formação – inicial e continuada de professores.

Como convite à leitura dos resultados da pesquisa, apresento a estrutura da tese, organizada em cinco capítulos interrelacionados.

O *primeiro capítulo* apresenta a nossa trajetória de vida com ênfase no desenvolvimento profissional, justificando a produção deste estudo, como resultado das experiências vividas na troca, na inquietação e no desejo de contribuir com as mudanças nos diferentes contextos de trabalho que nos foram e têm sido possibilitados.

No *segundo capítulo*, recupero aspectos/marcos da história da formação de professores, para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Como ponto de corte para as discussões, elegi o período correspondente de 1930 aos anos de 1990. Enfatizei o Manifesto dos Pioneiros da Educação (Educação Nova), como momento e respectivo documento – A reconstrução Educacional do Brasil: ao povo e ao governo - a iniciar as discussões e investimentos para a ocorrência da formação superior para os professores do ensino básico e a atual Lei Magna da Educação, 9394/96, como ato a garantir a concretização dessa formação.

O *terceiro capítulo* discute o conhecimento teórico-metodológico que embasa a realização do estudo que, nos últimos 20 anos tem contribuído para a formulação de novas concepções e práticas de formação de professores. A discussão se realiza com o apoio de autores nacionais e internacionais, cuja produção acadêmica gravita em torno da formação dos profissionais de educação como agentes sociais e, portanto, carentes de qualificação contínua e de qualidade, com condições de exercer a profissão mediante a prática da reflexão, da inovação e da construção de conhecimentos que os torne, progressivamente, comprometidos com o seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como de seus educandos.

A apresentação da abordagem da pesquisa – qualitativa – o percurso metodológico, os participantes do estudo, o instrumento de coleta e a descrição e análise dos dados compõem o *quarto capítulo*. Neste, por considerar necessário, também, apresentamos o perfil dos 50 professores que participaram da pesquisa mediante o fornecimento de resposta/relatos escritos, pertinentes ao objeto de investigação.

No quinto e último capítulo - *Formação inicial em serviço: o encontro e a (re) significação do ser-saber-fazer dos professores* – sob a orientação da questão de pesquisa, objetivos e apoio do referenciais teórico-metodológico, apresento, na perspectiva dos professores participantes, as contribuições proporcionadas pelo curso Pedagogia-PROAÇÃO às suas dimensões pessoais e profissionais.

A tese é finalizada com as *Considerações Finais*, na qual me ocupo de apresentar as contribuições da realização deste estudo para sua pesquisadora e autora e para os processos de formação, inicial ou continuada, para professores, nas modalidades à distância, presencial ou em outras, futuramente validadas e social e institucionalmente aceitas. Reafirmei a formação de professores em curso superior, realizados essencialmente por instituições universitárias, com possibilidades de uma formação que preze pela construção, investigação, divulgação e utilização do conhecimento acadêmico como instrumento-meio para que os professores sejam social e politicamente reconhecidos e tratados como agentes sociais, dotados de personalidade e profissionalidade. Encerro com o apontamento de sugestões para possíveis novos trabalhos referentes aos processos de formação inicial e continuada de professores para o ensino básico.



UESC
ROSENAIDE
 PROFESSORA



UNEP



COMITÊ DE FUNDADOR DE BRASIL



Félix Mendonça



UNEP

ACEB



UESC



PROFESSORES DA REDE ESTADUAL GREVISTAS



CAPÍTULO 1

DO MEU SER, SABER E FAZER AO OBJETO DE PESQUISA

*Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo
Abrir o peito à força, numa procura.
Fugir as armadilhas da mata escura
Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir
o que me faz sentir
Eu, caçador de mim.
(Milton Nascimento)*

Por reconhecer existir intrínseca relação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo, geralmente configurado por suas experiências, aprendizagens, relações, crenças e inquietações, inicio a construção desta tese relatando fatos, histórias e memórias da minha trajetória no campo da educação, referente a formação, atuação e desenvolvimento profissional. Este relato, não tem o intuito de constituir uma narrativa da minha história de vida, mesmo porque a sua composição não seria desta forma; a proposta é possibilitar, aos que se dedicarem à sua leitura, compreendê-lo como resultante de um percurso de vida e de trabalho construído de diferentes formas e em diferentes épocas a partir das relações, dos olhares e das experiências vividas como pessoa, aluna, professora, orientadora, pesquisadora e, em especial, pela permanente crença na educação, na escola e na universidade públicas como espaços de possibilidades e de transformações de pessoas e contextos.

1.1 Primeiras referências

Nascida em 1961¹, em uma fazenda agropecuária do sul da Bahia, administrada por meu pai. Filha de pais humildes e de pouca escolaridade – a

¹ Década de profundas mudanças político-econômicas no Brasil, na qual aconteceu o fato que marca a nossa história, o Golpe Militar de 1964. No que tange ao campo da educação foi dado início à ampliação do atendimento à educação básica e ao ensino tecnicista. Foram promulgadas leis

terceira de sete irmãos, nesse lugar, vivi até os sete anos de idade. Por necessidade e desejo de ver os filhos na escola, meu pai nos transferiu para a cidade de Itabuna-BA². Com meus irmãos mais velhos, aos sete/oito anos, iniciei os primeiros estudos com uma senhora, provavelmente professora leiga, que ministrava aulas em uma sala de sua própria casa. Com pouco mais de um ano, já fascinada pela escrita e leitura das primeiras letras do alfabeto e dos números, como tantos outros nordestinos, meu pai, esperançoso e imbuído do “espírito de cigano”, pediu demissão da fazenda e, por um bom tempo, nos tornamos nômades em alguns estados e cidades brasileiras.

Sem condições econômico-financeiras e sem perfil profissional para responder às exigências e aos desafios das grandes cidades, meu pai decidiu/precisou retornar para Itabuna, cidade na qual fixamos residência.

1.1.2 O despertar para a presença do ser e fazer do professor

Em 1970, meus pais, sem preocupação com o período de retorno à cidade de origem, logo após início do ano letivo, me tiraram da escola em – São José dos Campos – SP. Em Itabuna-BA, somente depois de muitas idas e vindas a uma escola pública, minha mãe conseguiu matricular os três filhos mais velhos, os quais foram submetidos a testes para verificar em qual série poderiam ingressar. Eu fui para a 2ª série, na qual tive o prazer de ser aluna da professora Maria da Paz com a qual cursei até a 4ª série. Dessa professora, guardo as melhores lembranças da relação professor-aluno; a doçura, as exigências, as atitudes de incentivo e especialmente da proteção aos alunos para evitar os castigos da feroz diretora. Pelo

educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4.025/1961; a Lei nº 5.540/1968, que fixou normas e reformulou o ensino superior e os pareceres 251 e 252/1969, que reformularam os currículos dos cursos de Pedagogia. Nesse período, o cenário da educação brasileira se caracterizava por acordos americano-brasileiros, firmados com a intencionalidade de qualificar mão de obra a atender ao acelerado desenvolvimento econômico da época. Esse cenário contribuiu para o acesso da classe popular à escola.

² Vizinha à cidade de Ilhéus, a cidade de Itabuna, na década de 1960, gozava de desenvolvimento promovido pelo cultivo e comercialização nacional e internacional do cacau. Foi o período dos anos dourados da região cacauzeira – fortemente retratada nos romances do escritor Jorge Amado. Comandada pelos coronéis do cacau, apesar de rica a cidade se caracterizava por dois cenários – riqueza de poucos e pobreza de muitos. Desprovida de escolas e instituições superiores, a educação era precária, promovida por instituições confessionais e poucas escolas públicas. Com a identificação do fungo, vassoura-de-bruxa na agricultura cacauzeira, trouxe prejuízos para os agricultores, digam-se coronéis do cacau e os impactos repercutiram na sociedade itabunense, ampliando a pobreza e o baixo desenvolvimento da sociocultural da região, repercutidos nos atuais dias. Hoje, um dos referenciais da cidade é a Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, com a oferta de 22 cursos de Bacharelado e 11 de Licenciatura.

contato irregular com as professoras anteriores, por questão de senso de justiça e de reconhecimento, dedico à professora Maria da Paz a descoberta da presença do *ser professor* em minha vida.

Nesse período, para facilitar meu acesso à escola, no decorrer da semana eu ficava menos em nossa casa e mais na casa dos meus padrinhos. A filha deles, minha prima Maria José, era professora de História e Geografia de 5ª a 8ª séries. Por ela, fui muito estimulada para os estudos, mais que isso, eu tive a oportunidade de conviver com uma professora preocupada com o desempenho de seus alunos. Ficava encantada ao observá-la corrigir provas, organizar aulas e adorava ouvi-la contar as situações vivenciadas em sala de aula com os alunos. Passei a desejar ser sua aluna e, para o futuro, sonhava fazer o que ela fazia.

Hoje tenho convicção de haver encontrado nas Professoras Maria da Paz e Maria José a referência inicial da profissão de professora

Já na vigência da Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, nº. 5692/71³, concluí a 4ª série e não precisei cursar o 5º ano, nem prestar o que, à época, era denominado Exame de Admissão do Ginásio⁴ (vestibular); ingressei na 5ª série do então Ensino Fundamental II de oito anos.

Cursei da 5ª à 8ª séries em uma mesma escola pública. Bem diferente da maioria dos adolescentes de hoje, cursei todas as séries sem maiores preocupações, simplesmente estudei e – além dos conhecimentos adquiridos nos livros didáticos e conhecimentos transmitidos pelos diferentes professores – desfrutei da saudável convivência com os colegas, com os quais aprendi e troquei os conhecimentos da vida, muitos nem sempre abordados na escola e quase sempre proibidos no ambiente familiar.

Com o Ensino Fundamental concluído, em 1978, enfrentei a dificuldade para encontrar vaga na escola pública e ingressar no ensino médio. À época, favorecida por melhores condições econômicas da família, cursei o ensino de 2º

³ Lei que organizou e direcionou a educação fundamental e média em todo o período da ditadura militar. Sua característica maior foi a introdução do caráter profissionalizante na educação, com vistas ao preparo de mão de obra *qualificada*, para atendimento ao desenvolvimento industrial. Os cursos denominados colegiais foram chamados de 2º grau com habilitação técnica em diferentes áreas. O Curso Normal, até então responsável pela formação de professores para os anos iniciais, passou a ser denominado Curso de magistério para o ensino de 1ª a 4ª séries, transformando-se, então, em um curso técnico.

⁴ Criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/ 61, conforme Art. 36. “O ingresso na primeira série do ciclo de ensino médio, depende da aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária.”

grau (1978-1980) em uma escola confessional, administrada pelas Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição, denominada Colégio Ação Fraternal de Itabuna – AFI, na qual realizei o curso Técnico em Laboratório de Análises Clínicas. Todo o curso foi realizado sem a atual *pressão* para realização do vestibular e escolha profissional. Como nas séries anteriores, estudei e fui feliz!

Mesmo sem contar com incentivo dos meus pais, que não apresentavam preparo suficiente para compreender a necessidade para que eu continuasse meus estudos, o amadurecimento pessoal e o partilhar das expectativas futuras com os colegas, criaram em mim o desejo de ingressar no ensino superior.

1.1.3 Em busca de uma profissão

Desprovida das condições necessárias para continuar os estudos fora do local de residência e na área do ensino médio, em 1981, prestei vestibular e logrei aprovação para o curso de Economia na única instituição, à época, de ensino superior da região sul da Bahia, denominada Federação das Escolas Superiores de Itabuna e Ilhéus - FESPI⁵, hoje Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC⁶. Cursei um ano de Economia e logo entendi, mediante a realidade socioeconômica local, que não encontraria campo de trabalho.

Nessa ocasião, considerei a área de educação como possibilidade imediata de trabalho e, orientada por minha prima, a professora de História e Geografia, matriculei-me em disciplinas ofertadas em curso de férias e, no ano seguinte, ingressei no segundo ano do curso Pedagogia.

Uma vez definida a profissão de professora, tive a primeira experiência de magistério no terceiro ano do curso de Pedagogia ao assumir a substituição de uma professora, em uma escola pública na classe de Educação de Jovens e Adultos, turno noturno. Deparei-me então, sem o devido preparo, com o desafio de ensinar a mais de 40 jovens e adultos – muitos com idade para serem meus pais – reunidos em uma classe multisseriada. Nesse ano, passei pela dor de perder a grande referência da minha vida – minha mãe – e precisei assumir com meu pai a responsabilidade de auxiliar na orientação e nos cuidados dos irmãos mais novos.

⁵ Criada em 1972, através da união da Faculdade de Direito de Ilhéus e da Faculdade de Filosofia de Ciências Econômicas de Itabuna.

⁶ Assim passou a ser denominada ao se tornar instituição pública pela Lei 6.344 de 06 de dezembro de 1991.

A falta de preparo e conhecimentos necessários para trabalhar com jovens e adultos foi compensada pela empolgação de ser professora e possuir um trabalho. Dediquei-me a ensinar de maneira a atender aos desejos dos alunos. Reconheço agora que, naquele instante, a maioria precisava muito mais do que lhes ofertei como conhecimento, mas, reconheço também, que com aquele meu jeito de ser e agir, diferente do que eles estavam acostumados, lhes ofertei possibilidades para outros conhecimentos, muito úteis para a vida. Somente hoje é que percebo ter sido naquele espaço – recheado de sonhos, saberes, dores, experiências, solidariedade, cansaços, morte e vida – que encontrei os alicerces para a construção da relação professor-aluno e que achei, para sempre, a confirmação da minha crença na escola e na universidade como espaços de possibilidades e de transformações de pessoas e de contextos. Acredito que ali ficou evidente, se não a minha vocação, pelo menos o compromisso com a profissão escolhida e, de certa forma, o início da compreensão sobre a importância da pesquisa e da reflexão da própria prática.

Quase dois anos depois que eu assumira a substituição, a professora retornou e, além de *desempregada*, também fui destituída da alegria de ver o crescimento dos alunos e a saída de muitos para séries mais adiantadas. De professora novata, como fui inicialmente identificada pelos colegas, ao deixar a escola tinha denominação de Rose (apelido que ganhei nessa experiência), a professora que conseguiu o sucesso de muitos alunos que se encontravam em situação de fracasso escolar. Esse apelido eu o adotei, quase inconscientemente, mas é provável que eu o tenha aceitado por ter sido essa uma fase muito importante na minha vida pessoal e profissional.

Como eu precisava trabalhar para me manter e auxiliar nas despesas de casa, em 1983, com o auxílio de um professor da faculdade, também diretor de escola pública de uma cidade vizinha, fui lecionar em turmas do curso de magistério, turno noturno. Esse trabalho durou apenas um ano; mas, apesar do pouco tempo, foi também outra experiência marcante que me levou a reflexões importantes, representadas pela descoberta do distanciamento entre o aprendido na universidade e o ensinado nos espaços da prática desse aprendizado.

Como atividade comumente esperada por todos os alunos dos cursos de licenciatura, em uma escola de ensino fundamental e médio, realizei o estágio das Matérias Pedagógicas na disciplina *Psicologia da Aprendizagem* e o da

habilitação em *Orientação Educacional*. Em ambos os estágios, no que se refere ao espaço de formação, senti o sabor e o dissabor de desenvolver uma ação de tamanha responsabilidade sem as necessárias assistência e orientações.

O estágio em *Psicologia* foi desenvolvido por aproximadamente, 45 dias, em uma unidade didática para o qual contei com o apoio e atenção da professora regente. A partir de uma lista de conteúdos e com as poucas experiências de ensino construídas nas vivências profissionais anteriormente citadas, organizei-me tal como em um ritual: planejamento de aulas, seleção de técnicas para dinamizar as referidas aulas e preparação de atividades avaliativas. Assim, pude desenvolver um estágio⁷ sem problemas, baseado no bom relacionamento com as mais de 45 alunas do 2º ano do curso de magistério médio.

O estágio em *Orientação Educacional* foi tranquilo. Durante 180 horas, convivi com o grupo do Serviço de Orientação Educacional - SOE. A função maior desse setor estava voltada para o atendimento àqueles alunos – e respectivos pais – que tivessem problemas de indisciplina e notas abaixo da média, realização de reunião de pais e o conselho de classe realizado ao final de cada unidade didática.

Com o bom acolhimento e a supervisão das orientadoras da escola, além de cumprir as determinações do estágio, também participei, ativamente, de muitas das funções por elas desenvolvidas.

Ao recordar sentimentos e vivências proporcionados pelos estágios, recordo momentos que oscilam entre ansiedades, angústias, inseguranças, desejos, amizades e aprendizagens e me deparo também com os muitos e diferentes questionamentos levados a efeito no silêncio das minhas reflexões. Isto porque, quando dos acontecimentos, em nome da ética e do respeito ao lugar – e escola e aos seus profissionais, eu fora limitada de perguntas, discussões e de expressar ou registrar no relatório de estágio muitas das observações e reflexões realizadas. Hoje não critico o silenciamento dos questionamentos, entendo que o distanciamento

⁷ Realizado em 1984, período em que as políticas públicas e educacionais se firmavam pela defesa da expansão do público ensino para todos; os cursos de magistérios não só se expandiram pelo país, como passaram a ser considerados eminentemente femininos, procurados, em sua maioria, por mulheres e jovens da classe popular, as quais viam no curso a possibilidade de dividir as *obrigações* femininas como a prática profissional e também, contribuir com as responsabilidades familiares, uma vez que a crise econômica, não mais garantia que o homem assumisse integralmente a família (WERLE, 2005); (CHAMON, 2006).

entre a agência de formação e a escola básica⁸ não permitiam críticas dos que apenas utilizavam o espaço dessa escola para referendar a formação prática. Sem maiores fundamentos e orientações para nos conduzirmos no estágio, restava-nos o cumprimento dos aspectos legais, instrucionais e institucionais – *passaporte* - para obtenção do diploma.

Concluí o curso de Pedagogia em 1984⁹, o qual me conferiu a habilitação para o ensino de matérias pedagógicas no curso médio e exercício da orientação educacional nas escolas fundamental e média.

1.1.4 Em atuação, o encontro com a escola e o (des)encontro com a formação

Poucos meses após a conclusão do curso (1985), por recomendação da professora-regente da disciplina Psicologia da Aprendizagem, fui convidada, pela direção da escola na qual estagiara – a assumir o lugar da referida professora, que solicitara demissão da rede de ensino municipal. Imensamente feliz, aceitei o convite e, claro, fui oficialmente contratada¹⁰ e, pela primeira vez, tive a carteira de trabalho assinada. Mais que o fato em si do emprego e do contrato, o que mais me deu alegrias foi o fato de ter ingressado no campo da profissão escolhida – professora.

Ao retornar à escola, não mais como estagiária e sim como professora, cheguei imbuída do sentimento da conquista do meu lugar, da minha profissão e da possibilidade de realizar muitas das atividades propostas, discutidas e idealizadas no processo de formação. Como muitos egressos da universidade, tenho esse momento de estágio e os elementos que o compõem como inesquecíveis em minha vida e em minhas memórias.

Ao adentrar a escola como professora, logo percebi a diferença – agora não mais me dirigia para uma sala específica; – precisava passar pela sala dos

⁸ As causas e consequências do distanciamento entre a agência formadora e a escola básica têm sido ampla e profundamente discutidas nos trabalhos Zeichner (1993; 1995; 2000; 2009; 2010).

⁹ Nesse período a sociedade civil organizada já se mobilizava a favor do processo de democratização social, da escola pública de qualidade para todos, da valorização dos profissionais de educação etc. Muito foram os movimentos grevistas a favor de um novo cenário sócio-político-brasileiro, como exemplo o movimento *Diretas já*. No que reporta ao curso de Pedagogia, a discussão era orientada pela ANFOPE na defesa de extinção das habilitações do curso desenvolvido sob sólida formação teórico-prática, cuja base formativa deveria ser a docência, evitando a fragmentação da formação e da prática pedagógica.

¹⁰ Com a aprovação do plano de cargos e salários da categoria, anos depois, passei para o quadro efetivo da categoria.

professores para pegar os diários de classe e esperar o toque – ensurdecedor – da sineta. Com o pensamento que estava ali para dar continuidade ao estágio, fui reconhecida e cumprimentada por alguns professores do curso de magistério; outros me viram, mas não se manifestaram. Naquela sala pequena para acolher o grande número de professores, observei que eles chegavam agitados e ávidos por falar sobre vários assuntos. Como “uma estranha no ninho”, senti medo e insegurança e tive ímpetos de sair à procura da sala de aula. Com o toque da sineta fui despertada pela expressão da vice-diretora: *Vamos pessoal! Não ouviram a sineta?* Esperei que todos saíssem da sala para me dirigir à vice-diretora. Apresentei-me e expliquei o motivo da minha presença na escola. Da vice-diretora, recebi as boas vindas, os diários, os horários das aulas e as orientações para o acesso às salas de aula.

Passados os primeiros contatos e impactos, na mesma semana, tive a oportunidade de participar da reunião da escola, coordenada pela supervisora¹¹ geral. A reunião ocorria quinzenalmente e, dentre outros, tinha por objetivo passar informações gerais, planejamento de unidades, determinações da Secretaria de Educação etc. Naquela data, a reunião tinha como ponto de pauta o encerramento da II Unidade, o planejamento da III Unidade e o calendário do conselho de classe. Os professores ouviram atentamente a supervisora. No decorrer dessa reunião, fui apresentada como a mais nova professora do curso de magistério, fiquei em pé e, de muitos dos presentes, ouvi o sussurro: seja bem-vinda!

Ao término da reunião, de alguns professores, ouvi críticas à prática do conselho de classe, algumas sobre a omissão da escola no trato com os alunos que não “querem nada”. Fui para casa a pensar em tudo o que percebi e ouvi. Agora penso, também, em tudo o que senti e vivi em apenas uma semana na escola e encontro o início da minha trajetória profissional. Daquele instante em diante, passei a analisar o significado da escola, não a escola com seu nome e endereço, mas, a escola com a complexidade, dinâmica e culturas advindas de relações e ações pessoais e profissionais, atos sociais, políticos e pedagógicos e tudo mais que a faz existir.

¹¹ As mudanças propostas pela ANFOPE ou realizadas por organismos governamentais ou agências para os currículos dos cursos de Pedagogia não ocorreram de modo e tempo iguais nos Estados da Federação. No caso do município de Itabuna, a transformação das funções dos especialistas em coordenação pedagógica somente ocorreu com o novo plano de cargos e salários, em execução na década de 1990. Anterior a este período, a maioria das escolas da rede municipal contava com a presença da direção, dos supervisores – orientação pedagógica da escola; orientadores – orientação e acompanhamento aos alunos; coordenadores de área de conhecimento, diretamente ligados à supervisão, desenvolviam o trabalho de orientação pedagógica juntos aos professores.

Na convivência com a dinâmica da escola, a cada dia e, aos poucos, eu ampliava a minha visão de escola e fui percebendo a ausência de relação entre o que aprendi e não aprendi na formação sobre a escola básica¹², sua real dinâmica na prática cotidiana. Então, paulatinamente, passei a compreender e adaptar-me à escola tal como ela era (e é): conduzida por um currículo formal e por regras explícitas e não-implícitas.

A escola real não estava nos livros, nos meus sonhos e nem mesmo nos discursos assistidos e construídos no processo de formação quanto à sua forma de organização administrativo-pedagógica – caracterizada pela divisão do trabalho e relações de poder. Ante a realidade, reconheci o meu despreparo para lidar com aquele espaço, no sentido de propor e, ou participar de determinadas atividades. Como *proteção*, *elegi* a sala de aula como meu refúgio e minha fortaleza: ela materializava o lugar em que eu buscava realizar um bom trabalho e, de certa forma, tentava diferenciá-lo, recorrendo à aplicação de dinâmicas e metodologias nem sempre utilizadas pelos demais professores.

Um aspecto que fez parte das minhas preocupações iniciais foi o estabelecimento de boa relação com as alunas. Esta prática produziu excelentes resultados, tanto em sala de aula, como nos momentos de convívio com os pares, a exemplo dos conselhos de classe. O fato de conhecer melhor as alunas conferia-me espaços para esclarecer fatos a elas relacionados, mas desconhecidos por outros professores. A partir dessa experiência, a boa relação com os alunos passou a fazer parte do meu processo de atuação e da minha identidade profissional.

No ano seguinte (1986) ao de ingresso na escola, a pedido das orientadoras, fui novamente convidada pela diretora para integrar o grupo do Serviço de Orientação Educacional da escola. Novamente, fiquei radiante, não apenas pelo aumento da carga horária e, conseqüentemente, da remuneração, mas, principalmente, por compreender que a minha presença na escola começava a ser percebida pelos pares e, também, que passaria a ocupar um lugar físico-espacial, com possibilidades de estabelecer relações mais próximas com as supervisoras, professores, alunos, pais, direção e outros segmentos da instituição. Meu papel

¹² Ao destacar a ausência de relação entre o aprendido e o praticado, não desconsidero a impossibilidade de uma articulação plena entre a educação superior e a educação básica que, de modo geral, são estruturadas a partir de políticas educacionais diferentes; pensadas e implementadas em tempos e contextos não (ou nem sempre) correspondentes.

social como educadora começava a encontrar sua base de ação profissional e de realização pessoal.

1.1.5 Nas relações e nos papéis dos profissionais o reflexo da formação

Afirmo ter, no exercício da orientação educacional, a concretização do encontro com a complexidade da escola em seu sentido mais amplo e um reencontro mais profundo com o processo de formação superior: currículo do curso, aprendizagens, papel do professor e do orientador, verdades equivocadas e desvinculadas do contexto educacional.

Como membro do Serviço de Orientação Educacional de escola, passei a fazer parte do grupo decisório da escola, constituído pelos supervisores, orientadores e coordenadores das áreas de conhecimento. O encontro do grupo ocorria semanalmente, em uma reunião denominada Coordenação Pedagógica e dirigida pela supervisora geral, na referida reunião, decidia-se sobre as atividades didático-pedagógicas, a organização de eventos e, principalmente, o fazer dos professores – conteúdos por unidade, número e formas de avaliações, registros nos diários de classe etc. Pouco se discutia sobre o *ser* e o *fazer* dos alunos

Com base nas ações e nas relações inicialmente estabelecidas com os pares, entendi que o silêncio era a melhor conduta para quem passa a ocupar um espaço estruturado sob as marcas da história de vida, da formação, das crenças e dos interesses dos seus membros. Também entendi que, ou aprendia a movimentar-me em direção aos supervisores ou ficaria fora das decisões didático-pedagógicas da escola. Os supervisores, formados para assim atuar, cabia o pensar e o fazer da escola; os demais profissionais, inclusive os orientadores, cuja formação¹³ se destinava a compartilhar o trabalho com os alunos, o que, na prática, se resumia na resolução de problemas de indisciplina.

Nas reuniões de coordenação, mantinha-me em silêncio. Minha participação ocorria quando da prestação de contas das atividades realizadas na semana ou após o conselho de classe, quando eram apresentados os gráficos de rendimento dos alunos; ação que gerava polêmicas junto aos coordenadores de

¹³ Todo o encaminhamento da habilitação em Orientação Educacional se voltava para um trabalho de atendimento, orientação e acompanhamento aos alunos e assessoria (com a informação da ação desenvolvida) aos professores dos mesmos.

área que consideravam as orientadoras *delatoras* dos professores cujos alunos alcançavam menor índice de aprovação.

Com o desejo de maior atuação e reconhecimento dos inúmeros problemas de ensino e de aprendizagem, nós, orientadoras, passamos a realizar reuniões anteriormente às reuniões específicas e, assim, passamos a nos preparar para as reuniões com os supervisores e coordenadores de área. Essas reuniões foram fundamentais para integração do grupo e proporcionaram momentos de reflexões, avaliações e redimensionamento de nossas atividades, de modo a propor um trabalho, se não coletivo, pelo menos integrado com outros segmentos da escola.

A maioria das propostas apresentadas pelo SOE, era silenciada na própria reunião de coordenação ou deixada para outro momento, após a análise das supervisoras. Ao expor nossas intenções, pairava no ar e nos olhares entrecruzados um entendimento de certa *invasão* nas ações historicamente pensadas e desenvolvidas pelo serviço de supervisão. Sem muito sucesso, continuava a refletir sobre *o como* e *o que* fazer para superar a prática do trabalho marcado pela fragmentação e individualidade.

1.1.6 Nos desafios da prática, a reconstrução da formação

Fortalecida por algumas ações positivas, aprendizagens, amizades e respeito aos pares, mantive o desejo de realizar, no ambiente da escola, um trabalho diferenciado do estabelecido. Então, reconhecendo a divisão técnica e social do trabalho com um impedimento para ação coletiva, quatro anos após a conclusão da graduação, decidi retornar (1988) à universidade e cursar a habilitação Supervisão Escolar. Entendia que esta habilitação forneceria os conhecimentos necessários, capazes de *autorizar* maior inserção e participação nas ações da escola.

Sem qualquer alteração no currículo do curso de Pedagogia, criado em 1971, não foi difícil retornar à Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna - FESPI. Com meu propósito de melhor inserção e atuação na escola, logo nos primeiros dias de aula, compreendi que não deveria dizer que possuía habilitação em Orientação Educacional; a professora da disciplina Supervisão Escolar não concordava que o aluno cursasse as duas habilitações; defendia que o aluno teria de optar em trabalhar ou com os professores ou com os alunos.

Omitindo ter a habilitação e atuação como orientadora educacional, cursei dois semestres do curso. A situação veio à tona no período da realização do estágio, quando fui impedida de realizá-lo na própria escola. Nesse momento, enfrentei situações conflituosas e cheguei a pensar em desistir do curso. Com os devidos entendimentos, prossegui sem maiores problemas.

No conjunto das disciplinas da habilitação em Supervisão Escolar, pude “aprender” e também compreender as razões que colocavam a supervisão e o supervisor a ocuparem, na escola, lugar de poder. Sua formação orientava para assim atuarem e se posicionarem.

Com a disciplina *Currículos e Programas*, totalmente diferente da concepção de Currículo posteriormente construída, aprendi a analisar formulários de histórico escolar do ensino fundamental e médio – parte comum, diversificada, carga horária, disciplinas práticas – e a organizar o plano global – hoje projeto político pedagógico da escola. Com a disciplina *Estatística Educacional*, aprendi a *transformar* a escola em números. Neste sentido, considerando o domínio de documentos¹⁴ que asseguravam a organização e o funcionamento da escola, foi possível entender o *poder* da supervisão escolar nas décadas em que a educação funcionou sob as demandas da escola dentro de uma visão empresarial e tecnicista.

Durante os estudos, o estágio e o encerramento do curso de habilitação e supervisão, ficou claro onde tinha início e residiam muitos dos problemas de ordem administrativa e didático-pedagógicos encontrados na escola básica: na formação adquirida na instituição superior, empreendida por um currículo e por práticas nem sempre compatíveis com as necessidades do campo de atuação dos futuros profissionais.

Provida de poucas, mas, ao mesmo tempo, de ricas experiências na área profissional, passei a construir outras reflexões sobre ações praticadas na escola e entendi como resultado do que fora ensinado, aprendido e defendido pela agência formadora. O retorno ao espaço de formação, aliado ao processo inicial da maturidade/identidade profissional, despertou e fundamentou o meu primeiro –

¹⁴ De modo geral as disciplinas foram desenvolvidas com estudos e análises de documentos legais, manuais e instruções administrativo-pedagógicos, elaborados pelo MEC, Secretarias de Educação e Unidades Escolares. Não recorro de estudos realizados com títulos teóricos ou crítico-acadêmicos, ocorridos posteriormente em cursos de pós-graduação e através de estudos para melhor atuação profissional.

nunca antes pensado – desejo de exercer a docência no ensino superior,¹⁵ concretizado após outras experiências a serem registradas no item que compõe este texto: *O Ingresso na docência universitária*.

Ao construir outra visão das relações e ações praticadas na escola básica e sem precisar dizer que tinha a habilitação em supervisão, reforcei a postura de respeito ao trabalho dos pares e, com os demais orientadores, começamos a lançar mão das brechas possibilitadas em várias situações como reunião de pais, conselho de classe, apresentação de propostas para atividades de reforço aos alunos com dificuldades de aprendizagem, apoio aos professores com alunos *indisciplinados*. Assim, com a necessária participação de outros profissionais da escola, pouco a pouco fomos conseguindo formar um grupo de trabalho integrado e desejoso de ações de sucesso, muitas das quais permanecerão em minha memória como os *seminários de pais* com participação dos filhos, o *trabalho de monitoria* entre os alunos, a *proposta de mudança na sistemática de avaliação* da escola que diminuiu consideravelmente o índice de evasão e repetência, o *projeto de articulação curso de magistério e séries iniciais* e o *novo rumo das reuniões de coordenação*, assumidas a cada semana por um setor etc.

1.1.7 Para além dos muros da escola e da formação, fui à luta

Em paralelo ao retorno à universidade, houve maior inserção e melhores relações com/na escola. Surgiram novos questionamentos sobre a formação e a atuação dos educadores. Com outros profissionais, fui estimulada pelo contexto sociopolítico e educacional que finalizava a década de 1980, a participar das mobilizações sociais, organizadas pelos diferentes setores da sociedade civil e política, responsáveis por anunciar e denunciar a realidade de opressão, de descaso e de miséria, vivida pela maioria do povo brasileiro resultante do pensamento e das práticas dos governos militares (1964-1985).

No que diz respeito às mobilizações relacionadas à educação, de norte a sul do país, aconteciam às denúncias e as críticas sobre o ensino tecnicista, as péssimas condições salariais e de trabalho, as relações de poder no âmbito da

¹⁵ A realização do curso de Pedagogia foi voltada para atuar como professora do ensino médio. A possibilidade de atuar no ensino superior não fazia parte das discussões na universidade e nem dos meus desejos. Sem maiores esclarecimentos e preocupações a respeito do assunto, não pensava como um professor ingressava na docência superior e, portanto, não vislumbrava essa possibilidade.

escola, o alto índice de analfabetismo, o trabalho individualizado, a má qualificação dos profissionais de educação, o despreparo da escola para propor ações voltadas para superação da evasão e da repetência, o descaso dos governantes e os fracassos dos acordos internacionais no campo da educação tornaram-se bandeira de luta das entidades representativas da categoria dos profissionais de educação que, sob os desejo e discursos anunciados para o estabelecimento de uma sociedade democrática, progressivamente retomavam suas vozes, silenciadas pelos militares.

Foi nesse contexto que ampliei a consciência política. Inserir-me em um mundo até então desconhecido. Afiliei-me ao sindicato dos professores, ao núcleo regional de orientação educacional (já em processo de transição para a coordenação pedagógica) e comecei a participar de eventos educacionais. Fiz curso de especialização em Orientação Educacional, desenvolvi a primeira pesquisa e escrevi a primeira monografia¹⁶, conheci novas teorias¹⁷, novos pensamentos, novos profissionais, novas práticas e críticas à educação.

A participação em eventos organizados¹⁸ em defesa da educação de qualidade foi outro fator de fundamental importância. Senti na pele e também percebi, na pele de outros, as causas e conseqüências de uma greve. Pelas vivências profissionais dos anos de 1989 e 1990, defendo que a minha geração foi privilegiada, viveu momentos de conflitos, assistiu e participou de tomada de decisões sociais, políticas e educacionais fundamentais e foi levada a posicionar-se no mundo, como pessoa e como profissional.

Considero importante registrar que um dos momentos mais ricos desse período foi a participação nas discussões que antecederam a elaboração da Constituição de 1988. Compondo uma comissão do sindicato dos professores, lia, analisava e discutia o documento referente ao capítulo da Educação. Nesse processo, vislumbrei a importância da educação e da legislação para organização de

¹⁶ Como em muitos cursos da área de humanas, em especial os de licenciaturas, a preocupação com a dimensão científica era bem incipiente e, ou inexistente. No meu caso, tem relação direta com as características da instituição formadora, de caráter privado, com dificuldades de funcionamento, destinava-se basicamente ao ensino, ficando a pesquisa e a extensão sensivelmente prejudicadas.

¹⁷ Dentre muitos, lembro: Pedagogia Radical, de Giroux (1983); Escola e Democracia, de Saviani (1982); Medo e Ousadia, de Freire (1983); Educação e Sociedade, de Freitag (1980); O Ensino: As abordagens do processo de, Mizukami (1986); Supervisão Educacional: uma reflexão crítica, de Silva (1982); Democratização da Escola Pública: Pedagogia crítico-social dos conteúdos, de Libâneo (1986); O que (e como) é necessário aprender, de Torres (1992). Currículos e Programas no Brasil, de Moreira (1990); A didática em questão, de Candau (1983).

¹⁸ ANDES; CEDES; ANFOPE; SINDICATOS e Associações dos profissionais de educação

uma sociedade e, pela primeira vez, signifiquei a palavra que circulava no momento: cidadania. Desse momento, com muito orgulho, guardo o certificado de participante da elaboração da constituinte brasileira.

No conjunto das novas experiências e descobertas, o mais importante de tudo foi descobrir que já existia significativa produção acadêmica nacional e internacional na área educacional, sociológica, filosófica e pedagógica, que nos possibilitava uma reflexão crítica sobre os diferentes aspectos da educação e da escola e nos alertava sobre nosso papel como profissionais vinculados a estas duas instâncias.

A partir dessas vivências e aprendizagens, passei a melhor compreender, criticar e a significar não somente a profissão escolhida, mas o meu *ser* como profissional da educação e, desde então, de forma dedicada, vocacionada e *caçadora de mim mesma*, entendi que abracei a profissão professora não apenas como prática e fruto de uma formação acadêmica, mas como uma experiência íntima, existencial, vital, construída pelo desejo de intervir na própria vida, na formação e atuação, como também na vida das pessoas de convívio profissional, como os pares os alunos. Confirmava-se, então, o desejo de ingressar como docente na universidade, concebida agora como lugar de formar e preparar profissionais com condições de contribuir para mudanças sociais e politicamente demandadas.

1.1.8 O ingresso na docência universitária

Como referência nos estudos de Huberman (1992)¹⁹ registro que, passada a fase de professor iniciante, encontrava-me na fase *de estabilização*. Entretanto, em decorrência da dinâmica do contexto e da consistência das experiências vivenciadas, também me encontrava na fase da *diversificação*, caracterizada pelo desejo de novas buscas e experimentações. O desenvolvimento profissional, alcançado até então, fez de mim uma profissional ativamente presente no meu papel social, crítica e estimulada para novos desafios e conquistas. Por

¹⁹ O autor é uma referência para os estudos sobre o ciclo da carreira docente, delimitando-o em seis fases. A primeira refere-se os cinco primeiros anos de carreira, período de *sobrevivência e descobertas*. As seguintes, o autor denomina *fase de estabilização*, *fase de diversificação*, *fase do por-se em questão*, *fase da serenidade e distanciamento afetivo*, *fase do conservantismo e lamentações* e *fase de desinvestimento*.

muitos motivos, paulatinamente, vicejou em mim o desejo de ingressar na docência universitária. Acreditava que mediante esta ação eu teria a oportunidade de contribuir para a formação superior inicial de professores com condições de atuar de acordo com a realidade e as necessidades da educação e dos sujeitos envolvidos na escola básica.

Já casada e com uma filha, mantive o desejo de ingressar no ensino superior como docente. Em 1990, surgiu, na instituição em que fui formada (FESPI), a oportunidade para que eu participasse da seleção para professor substituto. Com receio do encontro com a professora titular da disciplina Supervisão Escolar, prestei seleção para concorrer a uma vaga em disciplina de outra área. Alcancei o terceiro lugar. Como não houve candidato aprovado para Supervisão²⁰, de imediato a instituição publicou novo edital, lancei-me ao desafio e logrei classificada em primeiro lugar e, então, ganhei o *status* de ser o orgulho da professora titular. Cumpre dizer que, desta professora, expungidos todos os conflitos, recebi total apoio enquanto ela permaneceu na instituição. Menciono, também, o reconhecimento da sua prática docente como resultante da formação, das políticas educacionais, dos modelos de formação e atuação profissional do seu tempo. Por ela, guardo imensa gratidão e respeito.

Embora, conforme Huberman (1992), não mais me encontrasse na fase de professora iniciante na educação básica, *voltei* a esta fase, quando passei a pertencer ao *seleto* grupo de professores da educação superior.

A primeira experiência como docente universitária ocorreu no turno noturno, em uma turma de habilitação em Supervisão Escolar, para a qual ministrei a disciplina com a mesma nomenclatura, assumindo também o estágio supervisionado da respectiva habilitação.

Quanto às relações estabelecidas com os pares, ou melhor, com os ex-professores, não encontrei dificuldades, posso dizer que o sentimento foi de pertença, a diferença residia no fato, se assim posso dizer, de ter deixado a instituição na condição de *filha* e retornar na condição de *irmã*.

²⁰ A falta de articulação entre o ensino superior e a educação básica fica evidenciada na oferta desta seleção, vez que, enquanto se fortalecia o debate e o movimento das entidades representativas dos profissionais de educação para a extinção (iniciada em vários estados brasileiros) das funções de supervisão e orientação educacional e em seu lugar propunham a criação da coordenação pedagógica, a instituição criava a habilitação no turno noturno.

Firme nos objetivos e desafios que me levaram ao ensino superior, estabeleci boa relação com a professora da habilitação em Orientação Educacional e passamos a organizar ações conjuntas, em especial na realização do estágio supervisionado, para o qual resolvemos formar duplas compostas por um aluno da orientação e outro da supervisão. Os resultados foram excelentes e conduziram para interferências na prática do estágio do turno noturno e na nossa relação, como formadoras, com os profissionais das escolas-campo de estágio.

Com pouco mais de um ano na instituição, em 1991, o então governador do Estado da Bahia, Antônio Carlos Magalhães, através da Lei nº 6.344, a estadualiza e em 1995, pela Lei nº 6.898, incorpora os profissionais da UESC ao quadro do Magistério Superior da Rede Pública do Estado da Bahia.

Por meu histórico de formação e atuação nutria o sentimento da imediata necessidade de melhor qualificação profissional, mas, por motivos pessoais e familiares, eu não tinha possibilidades de ingressar no mestrado, cuja oferta mais próxima ocorria na capital baiana, Salvador. Assim, em 1991, ingressei em mais um curso de especialização *Lato Sensu*, de Supervisão Educacional, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* da PUC-MG, concluído em 1993 juntamente com o nascimento da minha segunda filha.

Entre as contribuições adquiridas com a realização do curso, destaco: i) melhoria da formação e atuação; ii) contato mais efetivo e direcionado com a produção acadêmica da área educacional; iii) contato com professores-autores²¹, em evidência no cenário da educação brasileira; e iv) compreensão do papel da pesquisa acadêmica na docência de grau superior – ainda muito distante da nossa realidade.

Como instituição pública, exigida de cumprir suas funções de ensino, pesquisa e extensão, um dos primeiros atos da UESC foi elaborar o Programa de Capacitação do seu quadro docente. Assim, em 1994, ingressei na primeira turma do mestrado em educação – linha currículo e educação – através do convênio UFBA-UESC. Em todo o percurso do curso de mestrado, vivenciei e experienciei a *dor e a delícia* do processo da produção acadêmica e reconheci sua importância para explicar e intervir nos aspectos que circundam o fenômeno educativo. Em seu

²¹ José Camilo (UNICAMP); José Leão Falcão (PUC-MG); Cynthia Greive (UFMG); Anna Edith Bellico (Fundação Getúlio Vargas); Paulo Afonso Ronca (PUC-SP); Maria Auxiliadora Pimentel (Universidade Gama Filho).

caminho, a pesquisa, por si mesma, revela de fato e de direito as possibilidades de concretizar ou redirecionar a educação defendida nas formas legal, social e política.

Com as experiências construídas como professora e coordenadora de estágio, envolvida e questionadora das políticas de formação de professores, concluído em 1997, sob o título: *O Estágio Curricular Concepção interdisciplinar versus Prática*, elegi como objeto de estudo do mestrado “[...] o desenvolvimento do estágio curricular do curso de magistério médio, após a implantação da proposta da SEC-BA (1994), denominada Escola Normal: Programas de Ensino” (RAMOS, 1997, p. 15).

O grande número de ações voltadas para a caracterização da instituição como universidade exigiu, dos que concluíam a pós-graduação, maior participação nas atividades acadêmico-administrativas. Assim, sem prosseguir com a atividade de pesquisa, além da docência na graduação e cursos de especialização, *precisei* atuar como coordenadora de área, membro da comissão de reformulação de currículo de cursos de licenciatura, membro do conselho do ensino, pesquisa e extensão, representante da instituição em conselhos municipais de educação; dirigi o departamento de Ciências da Educação (2000-2004). Como diretora de departamento, conheci as entranhas do funcionamento da universidade e aprendi o suficiente para mover-me e responder às exigências das novas e rápidas demandas institucionais e dos seus profissionais, em especial após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9234/96.

Foi nesse contexto de mudanças que, a partir do ano 2000, passe a aproximar-me do objeto de investigação desta tese: a formação inicial de professores em serviço.

1. 2 O florescer da pesquisa

Ao assumir (2000) a direção do Departamento de Ciências da Educação, definimos como uma das metas de trabalho ações voltadas para articular com as secretarias de educação da área de abrangência da UESC, a elaboração e execução de programas de capacitação dos seus profissionais. A primeira ação para o alcance desta meta ocorreu durante uma realização da I Semana de Educação (2001), com uma reunião com os secretários de educação, ou seus representantes,

para apresentação da proposta de articulação do Departamento com a rede de ensino municipal.

Sob a justificativa das novas determinações legais e do conhecimento do Programa da UESC para Formação de Professores em Atuação na Educação Básica (1999), a indicação, pelos Secretários, da necessidade de formação superior dos professores, foi apresentada de forma unânime, acompanhada da solicitação de estabelecimento com os municípios presentes.

Após discussões com os pares e posicionamentos a favor e contra (perfeitamente aceitáveis, quando consideramos ser uma situação nova), com o aval da administração²² da instituição, da pressão, dos secretários e expectativas dos professores interessados, iniciamos o processo de elaboração do projeto pedagógico do curso, seguido de sua execução. Estes aspectos serão detalhados em texto de páginas futuras, referente aos aspectos históricos, legais e acadêmicos do curso.

No processo de elaboração do projeto do curso, a convite do Conselho Estadual de Educação da Bahia, participei de Comissões de Verificação²³ *in loco* de Cursos de Pedagogia na modalidade tradicional e na modalidade em serviço, ofertados pela Universidade Estadual da Bahia, por meio do Programa Rede UNEB-2000 e pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS.

Contornada por uma riqueza de elementos, essa experiência consolidou muitos dos questionamentos e possibilidade sobre a formação de professores para atuar na educação básica e orientou caminhos para a organização e o desenvolvimento do currículo do curso a ser proposto pela UESC, a exemplo do planejamento coletivo, das atividades integradoras, dos processos avaliativos, da relação com espaço de vivência e atuação dos professores-alunos, do formato do estágio curricular e do tratamento a ser dispensado aos alunos.

Ao finalizar todo este encontro, eu reencontro e conto muitos fatos e *fotos* das imagens presentes em minha memória sobre o meu processo de desenvolvimento profissional e reconheço a importância de cada um deles para

²² No período (2001), a UESC se encontrava sob a administração das Profas. Renné Albagli Nogueira e Margarida Cordeiro Fahel, eleitas pelo voto direto para ocupar a reitoria da instituição após sua estadualização.

²³ O trabalho se realiza com a análise da concretização do currículo do curso em seus aspectos administrativos, acadêmicos, pedagógicos e espaciais, acompanhada das vozes de todos os sujeitos envolvidos: docentes, professores-alunos, coordenador do curso, bibliotecário e secretário acadêmico-administrativo e secretário de educação do município (quando disponível).

saída *da mata escura*, do não lugar dos professores em nosso país. Analiso que me posicionei no mundo através dos caminhos e descaminhos da profissão professora. Sinto que *não corri da luta, esqueci o medo* imposto pela superestrutura, abri o peito (coragem, determinação) às novas buscas e aprendizagens. Fui e tenho ido a *onde posso*, a cada dia, chegar, torno-me *caçadora de mim* e das minhas possibilidades de ser professora com capacidade de enfrentar os desafios vividos nos diferentes e complexos espaços-tempo.

Não me vejo (ainda) nas seqüências dos ciclos de Huberman (1992). A depender do momento vejo-me começando, estabilizando-me, empolgando-me ou desejando desistir. Tudo depende do momento e das circunstâncias. Um verdadeiro eterno ir e vir.

Olho para o caminho percorrido e vejo que ao longo dos anos preparei-me e encontrei possibilidades (saídas) para mover-me em direção a uma boa estada no mundo, contribuindo com o meu *ser, saber e fazer*, para o alcance de um *desenvolvimento pessoal e profissional*, com condições de compreender o meu papel como agente social e de empreender ações compatíveis com as concepções e as relações necessárias de se fazer existir entre o homem (eu), o contexto próximo (familiar e profissional), a educação (como prática social) e o mundo (esperança de torná-lo melhor).

Assim, nas idas e vindas e na luta para não perder a crença na escola e na universidade como espaços de transformação de pessoas e de contextos, o presente trabalho define como objeto de estudo a *formação inicial superior de professores em serviço*.

1.2.1 Contextualizando o problema de pesquisa

A partir dos marcos legais e históricos relacionados à formação de professores para o ensino da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a realização desta pesquisa fundamenta-se na LDBEN 9.394/96, mais especificamente as determinações referentes a aquisição da formação superior pelos professores com formação média, em efetivo exercício docência nas classes de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em cursos superior de licenciatura ou Normal Superior.

Elaborada e promulgada nos primeiros anos da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, criticamente analisado por suas políticas de privatização e modernização políticas, a nova legislação da educação oficializa-se em contexto de mudanças sociopolíticas nacionais e internacionais, de co-relação de forças, de interferências externas e de ações empreendidas para o alcance da redemocratização do país. Salvaguardando todos os processos e descaminhos para a elaboração do documento final, acabou por revogar as anteriores e passou a redefinir e orientar as políticas e ações do sistema educacional brasileiro.

Com o livre acesso aos estudos, relatórios, cartas e documentos oficiais, transformados em literatura, bem como a reflexão e a percepção das mudanças da/na brasileira, através do caminhar e atuar dos seus cidadãos, nas últimas três décadas; sem maiores dificuldades, podemos analisar o contexto em que surge a nova Lei e melhor compreender os impactos causados pelos processos de *globalização; da reorganização das funções e responsabilidades do Estado e das interferências fundantes das agências internacionais*²⁴ em todos os setores e segmentos da sociedade, em especial no campo da educação, que passa a ser tomado como instrumento mercadológico, *lugar privilegiado* para mediar à materialização e conquista de seus interesses e, portanto, merecedora de investimentos financeiros.

Concomitante às lutas das entidades representativas da categoria dos profissionais da educação e de organismos governamentais e não-governamentais, consolidava-se a abertura de acordos e convênio que possibilitaram que organismos externos e internos, sob a bandeira da educação de qualidade e ao alcance de todos, exercessem (e continuam a exercer) importante papel para a elaboração e execução de políticas, programas e projetos educacionais. A concomitância e o confronto de forças contribuíram para situar a educação como a grande temática da década de 90 do último século.

Os dados estatísticos, como uma marca dos documentos produzidos por esses organismos,²⁵ terminaram por contribuir – se é possível assim ser dito –

²⁴ Muitos desses organismos foram criados no período pós-guerra e têm por objetivo empreender ações que resultem na expansão do comércio e no enriquecimento de grupos específicos. O Banco Mundial (BM) foi criado em 1944, o FMI (Fundo Monetário Internacional) em 1945 e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em 1948.

²⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO; Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina – OPREAL.

para revelar em números o fracasso da educação em seus diferentes níveis, suas causas e consequências e, ao lado destes, as soluções viáveis, apontadas como superadoras dos problemas educacionais. Dentre as muitas soluções há o empreendimento e a implantação de novas legislações.

No referente aos profissionais da educação, o título VI - da nova Lei – *Os profissionais da Educação* – composto pelos artigos de nº 61-67, é dedicado a orientar a formação, a qualificação, os espaços de atuação e a valorização dos profissionais para atuar na educação básica e superior.

Neste sentido, ao legislar sobre a formação e atuação dos professores da educação básica, pela primeira vez, oficialmente, a federação fez constar em lei que a formação inicial do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (E.F.), *deva ser adquirida em curso superior* e não mais no curso de magistério médio; até então, por mais de um século e meio, o maior responsável pela formação de professores para esse segmento de ensino. Esta formação seria apenas admitida, conforme consta no Art. 62.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, Lei 9.394 de 1996)

Ao reconhecer o importante papel que os cursos de magistério de nível médio exerceram na formação e na atuação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental se reconhece, também, que as atuais demandas sociopolítico-culturais e tecnológicas das últimas décadas passaram a exigir do setor educacional, novas formas de orientação e formação dos alunos, especialmente os da educação básica, de modo a corresponder às referidas demandas. Assim também, o professor, como ser-profissional fundamental dessa formação, precisou ser exigido de um novo perfil de formação, qualificação e atuação.

Nesse sentido, ao aliar as demandas do contexto ao papel social da educação e dos professores, compreende-se e justifica-se a necessidade da formação de professores para atuar os anos iniciais do E.F. seja adquirida em cursos superiores, uma vez que a formação média já não assegura uma atuação que responda à finalidade primeira da Educação Básica, conforme determina o Art.

22 “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, Lei 9.394/96).

Segundo essa legislação, a aquisição da formação em nível superior possibilita o preparo dos profissionais da educação com condições para responder pelos “[...] *objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando*” (Art.62.), e, portanto, deve ter como fundamento:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, Lei 9.394/96)

Em paralelo à publicação e interpretação do Ar. 62, numa relação direta com o § 4º do Art. 87²⁶, das disposições transitórias da Lei, instituindo a Década da Educação surgiu junto aos setores e seguimentos por ele alcançados, uma interpretação equivocada sobre as mudanças e as consequências da implantação efetiva da Lei, quando determina: “Até o final da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço” (BRASIL, Lei 9394/96).

A ausência de clareza no entendimento desse parágrafo, além de gerar polêmica no seio da categoria de professores com formação média, também desencadeou um quadro de instabilidade na categoria e nos setores a ela vinculados, pelo fato de entenderem que, sem formação superior, a permanência no magistério estaria em processo de contagem regressiva.

Para diminuir/esclarecer os equívocos e tranquilizar os professores com formação média, o CNE, através da CBE, publicou a Resolução 01/03, que dispõe sobre os direitos dos profissionais com formação de nível médio na modalidade Normal e, em seu Art. 1º, determina que

Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas na

²⁶ “Art. 87 É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei”. O § 1º deste Art. determina que, “ A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos

educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com o disposto no art. 62 da Lei 9.493/96 (BRASIL, Resolução CNE/CEB, 01/03).

Se o quadro de instabilidade foi legalmente diminuído, o mesmo não aconteceu pela categoria dos professores e gestores no referente à compreensão sobre a extinção (anunciada) do curso de magistério médio. Não podemos ser ingênuos, a nossa história traz em si as marcas da facilidade com que descartamos o *velho* pelo *novo*, ainda mais quando envolve questões de ordem político-econômicas.

Para responder às demandas geradas pela compreensão inicial que – no período de 10 anos (1996-2006), todos os professores teriam que possuir formação em nível superior, em rápido espaço de tempo, ocorreu a elaboração de propostas de cursos destinados a ofertar, **em nível superior a formação inicial de professores em efetivo exercício profissional**²⁷.

Destacamos que, no trabalho, a expressão - *formação inicial em serviço* - refere-se à formação adquirida em curso superior, conforme determina a legislação magna da educação, dispensado a complementação *superior ou universitária*.

De modo geral, as propostas foram/são construídas com a participação direta das Instituições de Ensino Superior - IES, as quais contam com o apoio dos órgãos diretamente envolvidos com a categoria de professores em questão, a exemplo das Secretarias Municipais de Educação, através do estabelecimento de convênios para cursos especiais de formação/certificação de professores.

À época, a maioria das IES por não deterem experiência na oferta de cursos especiais de formação de professores em serviço, desencadeou debates sobre como organizar e operacionalizar um curso com características diferentes daquelas dos cursos de Pedagogia tradicionalmente ofertados; a começar pela primeira característica do público-alvo, ou seja, do público a ser atendido: professores em exercício da profissão. Nossa experiência na verificação *in loco*, de cursos ofertados nessa modalidade, revelou que algumas instituições fizeram apenas adaptações ao currículo do curso de Pedagogia existente na instituição; outras, com base nesse currículo, elaboraram currículos para atender ao perfil dos

²⁷ Anterior a Lei 9.394/96, a denominação “formação de professores em serviço” referia-se à realização de cursos de capacitação, voltados para a melhoria e atualização da prática docente, após a Lei, passou a referir-se também à formação inicial, correspondente à certificação profissional.

alunos, principalmente no aproveitamento da experiência para o estágio supervisionado e atividades práticas.

Como outras instituições²⁸, a UESC foi *convidada* a contribuir para a superação dos desafios colocados quanto à formação de professores em exercício e, em 1998, elaborou o seu programa, denominado Programa de Formação para Professores em Atuação na Educação Básica - PROAÇÃO²⁹. Este programa foi elaborado em parceria com 06 municípios, à época interessados na oferta do curso. A aprovação do Programa pela instituição ocorreu no ano de 1999. Para realização, o curso foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA), 2000, sob a denominação de curso de *Licenciatura em Pedagogia para Atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. A primeira oferta do curso atendeu 200 professores de sete municípios da área de abrangência da UESC e foi desenvolvido fora no âmbito espacial da UESC, em dois núcleos. O primeiro na cidade de Camacã, agregando seis municípios e outro na cidade de Porto Seguro.

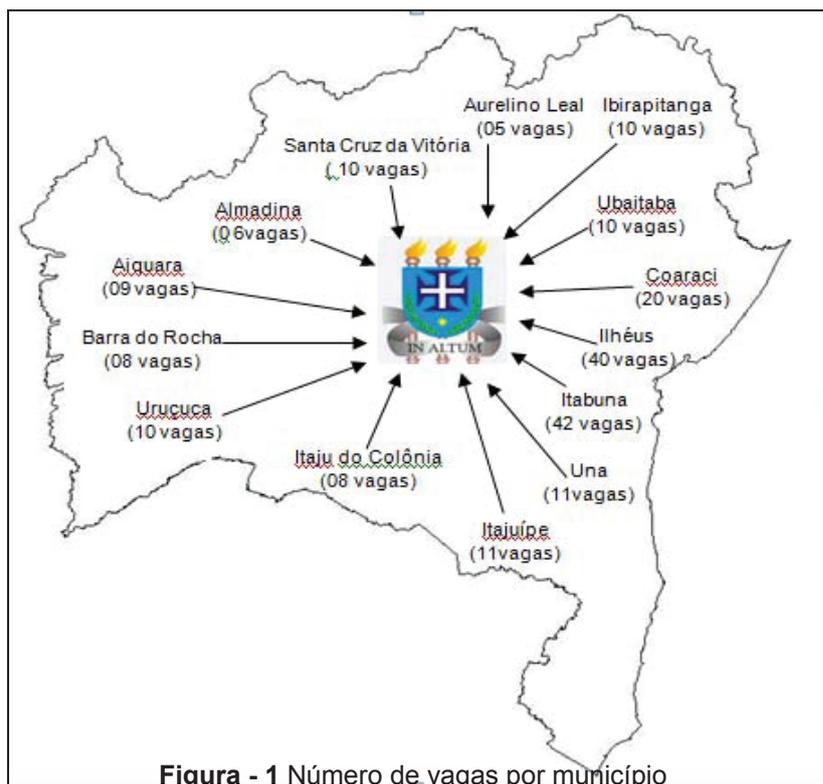
Devido à carência de formação em nível superior dos professores da região sul da Bahia, a UESC continuou a ser requisitada por secretários de educação a ampliar a oferta de novos cursos na modalidade em serviço. No ano de 2001, a UESC, com base na experiência adquirida com o primeiro curso, organizou, em parceria com 14 municípios,³⁰ um novo curso de Licenciatura em Pedagogia para professores em serviço, aprovado pelo Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão – CONSEPE em 20 de dezembro de 2002 e desenvolvido no período 2003-2007, no *campus* da instituição com atendimento a 200 professores em atuação na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme distribuídos na figura que segue:

²⁸ PROBÁSICA-UFRN, PEFDRP-UFAM, PROGRAPE-UFES, PIE-UnB, PEC-PUCSP, PEC-USP, MAGISTER-UFSC-UFMG, REDE UNEB 2000-UNEB.

A tese de doutorado de Isabel Melero Bello (USP-2008), Formação Superior de Professores em Serviço: Um estudo sobre certificação do magistério no Brasil apresenta um quadro com Programas de formação em serviço, ofertados por Instituições de Ensino Superior de vários Estados brasileiros.

²⁹ Fruto de um minucioso diagnóstico da educação e da formação dos professores das cidades-parceiras. Este Programa tornou-se referência para a elaboração da Proposta Curricular do Curso em discussão.

³⁰ As discussões iniciais contaram com a participação de representantes de 21 municípios, mas a falta de requisitos impediu a continuidade no processo, dentre eles, o número insuficiente de professores com vínculo efetivo ao quadro docente e professores sem a formação em curso de magistério.



Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia PROAÇÃO-UESC - 2003

Dada as características administrativo-acadêmico-pedagógicas do curso, ficou estabelecida a necessidade de serem desenvolvidas todas as ações em colaboração com os sujeitos diretamente envolvidos com a nova ação. Assim foi constituída uma comissão composta por quatro Secretários de Educação³¹, uma representante do sindicato dos professores e nossa participação como representante institucional lotada no Departamento de Ciências da Educação – DCIE, coordenadora dos trabalhos e, posteriormente, coordenadora pedagógica do curso.

Em razão do aprendizado proporcionado pelas discussões dessa comissão, é possível afirmar que este foi um dos ricos momentos do curso – um momento de aprendizagem mútua e colaborativa. Os docentes do DCIE, presentes nos encontros da comissão, conheceram e compreenderam o perfil³² e as

³¹ Três eram, também, professores da UESC. Tal característica facilitou as discussões quanto à proposição e construção do currículo do curso.

³² O perfil dos professores foi caracterizado por experiência profissional, faixa etária, necessidades de formação, participação em cursos de formação continuada etc. O conhecimento e reconhecimento do perfil dos futuros professores-alunos em muito contribuiu para a definição de ações do curso como: critérios para participação dos municípios e dos professores-alunos, conteúdo da prova de seleção dos candidatos, temáticas a serem abordadas no decorrer do curso, conteúdo da proposta curricular, atendimentos aos alunos quando os

necessidades formativas dos professores candidatos ao curso, tais como as condições de trabalho, a formação continuada e a dinâmica do ensino e a aprendizagem dos alunos e, também, a imagem – positiva e negativa – que os gestores apresentavam dos professores. Também conheceram sobre os processos da gestão e financiamento da Educação Básica e toda a burocracia envolvida. Por sua vez, os gestores e a representante do sindicato da categoria verificaram as possibilidades de atuar em parceria com a universidade, tomando-a como *lócus* competente para discutir e propor medidas de intervenção para a melhoria da formação e prática dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O relato acima corrobora as posições de Zeichner (1995; 2000; 2006; 2009), cujos trabalhos, com persistência, discutem a necessidade de ações integradas entre a universidade e os contextos de atuação dos futuros professores e, geralmente, indicam a prática do estágio curricular como um dos instrumentos a realizar essa integração. Nesta perspectiva, a formação de professores desenvolvida de forma colaborativa também assume o posicionamento de Mizukami et.al (2000) ao considerar a escola *lócus* de aprendizagem da docência, indicam processos investigativos, a exemplo da pesquisa-ação, como um instrumento de formação continuada que pode, colaborativamente, articular diferentes instituições e respectivos agentes.

Como resultado dos encontros e partilha de informações transformadas em conhecimento, a comissão construiu um currículo que procurou levar em consideração o *ser* (pessoa), o *saber* (conhecimento) e o *fazer* (prática) do professor, vislumbrando a realização de um curso para além da construção e domínio do saber científico e prático, correspondendo ao pensamento de Nóvoa (1999) ao registrar, em uma palestra proferida na USP-SP:

Necessitamos construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado (p. 18).

Portanto, a partir de um trabalho coletivo, resultante de um processo de planejamento e como meio para a elaboração da proposta curricular para formação

professores estivessem em processo de aulas presenciais etc. Todos estes dados foram fundamentais à organização e ao desenvolvimento do curso.

de professores em serviço, foi possível concretizar um documento, o qual foi dinamizado em um curso que considerou *a pessoa do professor, o seu conhecimento, a sua prática pedagógica e o seu espaço de atuação* (RAMOS, 2008). Nas palavras de Fusari (1995), a construção de um trabalho coletivo coerente, articulado e posicionado, constitui uma tarefa desafiante, que exige empenho, disponibilidade, persistência, paciência das pessoas envolvidas e crença naquilo que se propõe. “Exige mais: querer crescer, mudar, transformar; querer participar do processo de criação de uma nova Escola, de uma nova sociedade” (FUSARI, 1995, p. 71). Assim ocorreu a elaboração do currículo pela/na UESC.

Ao tomar o currículo nessa perspectiva e o seu o público-alvo, para o egresso do curso, foi proposto o seguinte perfil profissiográfico:

- domínio dos conhecimentos e competências técnico-metodológicas;
- domínio dos conhecimentos básicos da legislação e das políticas voltadas para a Educação Básica;
- capacidade comunicativa e de estabelecer relações humanas;
- capacidade de conhecer a dinâmica e o funcionamento da escola como um todo, em termos de organização e gestão;
- capacidade de desenvolver continuamente uma prática docente investigativa e interventiva;
- capacidade de reconhecer a importância do lúdico no processo de construção do conhecimento;
- capacidade de trabalhar de modo diversificado, considerando as diferenças pessoais e socioculturais; e
- reconhecimento da necessidade da formação continuada, na perspectiva de manter-se atualizado, e comprometido com uma educação crítica, emancipadora e transformadora. (PROJETO DE RECONHECIMENTO DO CURSO. UESC, 2006. p. 25)

Como responsável maior pela oferta do curso, a UESC, por meio dos seus profissionais, reconhecia os desafios a serem enfrentados para colocar o curso em prática. Neste sentido, providências de caráter estrutural passaram a ser tomadas com a participação dos municípios e da administração da UESC, com o propósito de assegurar a recepção e a formação dos professores-alunos com a qualidade que eles necessitavam e mereciam, pois entendíamos não ser justo, nem ético desestabilizar o *ser-saber-fazer* dos professores se a eles não oferecêssemos

as condições e os recursos mínimos necessários. Assim foram tomadas algumas providências: atuamos junto à Biblioteca da instituição para aquisição de novos títulos; foi montamos o laboratório de informática com acesso à internet e garantimos duas salas de aula para o curso e uma para funcionamento da coordenação acadêmica e demais recursos tecnológicos (*datashow*, retroprojeter e recursos de uso permanente).

Essas providências foram fundamentais para o desenvolvimento de todas as atividades do curso e, dentro das possibilidades, para o bom atendimento dos alunos, principalmente para aqueles, a maioria, que, em seus contextos, pessoal e profissional, não tinham acesso aos recursos que o curso os ensinou a manusear e utilizar em suas práticas pedagógicas. Foram também fundamentais para estimular os demais cursos a lutarem por melhores condições de oferta.

Outro grande desafio enfrentado naquele momento dizia respeito ao *professor formador*, responsável maior por concretizar suas proposições e seus objetivos. Habitados a desenvolver suas práticas nos cursos tradicionalmente ofertados na universidade, os docentes precisavam ser orientados para a *nova docência*, o currículo do curso e os novos alunos (professores-alunos).

Nos últimos anos, também em decorrência do impacto das políticas públicas e das reformas propostas para todo o sistema de ensino, a docência universitária – que ao longo da sua trajetória gozou de credibilidade e pouco questionamento – ganhou lugar no campo das críticas e das responsabilidades com os problemas educacionais. Por ser a docência universitária discutida enquanto prática profissional, de imediato exigiu a reflexão e a discussão da formação do professor para o ensino superior.

Como pesquisadora da temática, Cunha (2006) contribuiu para uma reflexão sobre a atuação dos professores universitários, ao registrar que:

Os conhecimentos legitimados para a docência universitária têm raízes históricas e vinculam-se aos valores do campo científico e às estruturas de poder da organização corporativa do trabalho. Entretanto, as políticas públicas também são definidoras de seus contornos (p.23).

Em função do papel a ser desempenhado no curso pelo professor-formador, a então coordenação pedagógica do curso definiu um perfil³³ para este profissional e elegeu o trabalho interdisciplinar como ação-base para o desenvolvimento do trabalho de todos os envolvidos no curso. As ações teriam como ponto de referência e convergência as temáticas definidas para cada módulo do curso pela disciplina Estágio Supervisionado. Essa forma de encaminhamento do trabalho tornou-se imprescindível para garantir o desenvolvimento do currículo tal como proposto.

Durante os encontros de planejamento e avaliação de cada encontro com os professores-alunos, os professores formadores discutiam sobre o trabalho realizado e, paulatinamente, compreendiam que a dimensão do processo de formação dos professores-alunos não se restringia às temáticas, nem às atividades em si mesmas, mas decorria sempre do perfil (professores com experiência) do público-alvo, de seu contexto de trabalho e das contradições do mundo contemporâneo, buscando significar ou ressignificar a prática pedagógica que os professores-alunos desenvolviam, bem como estimulá-los a refletir e compreender o papel da escola, do conhecimento, do professor e do aluno.

Nesse sentido, sofrendo as interferências das características institucionais e dos profissionais envolvidos no processo de sua construção, configurou-se um currículo tal como compreendido por Sacristán (2000), como resultado de ações, vozes e forças que se expressam, interagem e tomam decisões. Como organização didática, o currículo foi proposto para um curso com 2.850 horas, estruturado em nove módulos³⁴, desenvolvidos na modalidade semipresencial a partir de eixos temáticos, responsáveis por orientar e integrar as disciplinas e, conseqüentemente, a prática pedagógica dos professores formadores. O *Estágio Supervisionado* (400 horas) e as *Atividades de Formação em Serviço* (400 hora)³⁵,

³³ Graduação em curso de licenciatura (preferencialmente); Desenvolvimento de atividades de Ensino, Pesquisa ou Extensão na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental e, ou apresente experiência profissional nesses segmentos de ensino; Experiência com a formação de professores; Disponibilidade de tempo para participar das reuniões de planejamento e avaliação do curso (PROJETO DE RECONHECIMENTO DO CURSO, UESC, 2007, p 71)

³⁴ Cada módulo compreendia o período de quatro meses, desenvolvido com aulas presenciais em encontros mensais de uma semana de aulas em turnos integral (matutino e vespertino). A carga horária de cada módulo variou entre 315 e 375 horas/aula (Dados extraídos da matriz curricular do curso).

³⁵ Consta no Projeto de Reconhecimento do Curso as Atividades de Formação em Serviço correspondiam até no máximo 33% da carga horária das disciplinas. Estas atividades eram planejadas coletivamente, de modo interdisciplinar e a partir da temática de cada módulo. Após orientações aos professores-alunos, uma cópia era encaminhada às Secretarias de Educação através dos professores-articuladores. Esta prática se fazia necessária porque a maioria das atividades envolvia participação da comunidade escolar e, ou local.

podem ser considerados o diferencial do curso em relação aos demais cursos de formação de professores. Articulados entre si, foram propostos desde o primeiro módulo para serem desenvolvidos no próprio contexto de vivência e de trabalho do professor-aluno; suas práticas deveriam considerar todas as dimensões que caracterizam o profissional professor *ser-saber-fazer*. No projeto do curso consta ser papel do estágio:

[...] possibilitar, de maneira sistematizada, a reflexão-ação do ser, do saber e do fazer do professor, estimulando-o a continuamente reconhecer os diferentes contextos e espaços educacionais existentes no seu município (PAC- PROAÇÃO-UESC, p. 30)

As atividades de *formação em serviço* constituíram-se em atividades sistematicamente planejadas e orientadas a partir das temáticas de cada módulo e desenvolvidas pelos professores-alunos³⁶ em seus espaços de vivência e atuação profissional nos intervalos das aulas presenciais ocorridas na UESC.

Considerado eixo articulador do curso, o estágio curricular foi orientado por um mesmo professor em todos os módulos, com o objetivo de assegurar o nível de envolvimento e conhecimento dos professores-alunos para, assim, contribuir e participar juntos aos demais professores formadores das atividades interdisciplinarmente planejadas e desenvolvidas. De certa forma, os professores de estágio assumiram, em parceria com a coordenação do curso. Para alcançar este nível de ação, a sistemática de trabalho precisou ser rigorosa e aceita pelos que foram convidados a vivenciar essa experiência.

Com frequência, foram realizados estudos e reflexões sobre a função do estágio supervisionado em um curso de tal natureza, de modo que, aos poucos, todos os envolvidos – *professor formador, professor-aluno e professor-articulador*³⁷ – passaram a compreender que a formação que envolvia as dimensões já indicadas não residia nas temáticas, nem nas atividades de estágio em si mesmas, mas a partir delas, no manifesto do diálogo e da reflexão individual e coletivo sobre sua

³⁶ Assim foram denominados os professores a partir do ingresso no curso.

³⁷ Profissional com formação em curso de licenciatura, com vínculo efetivo na SEC do município, cumpria o papel de articular SEC-UESC. Mensalmente, após cada semana de aula, em reuniões na instituição tomavam conhecimento das atividades desenvolvidas. Participavam de todas as atividades de encerramento do módulo e também de atividades acadêmico- científico-culturais, programadas para os professores-alunos.

presença em cada professor-aluno e, conseqüentemente, em todos os demais profissionais envolvidos.

Ao discutir o estágio para quem exerce o magistério como um momento que oportuniza reflexão e favorece a ressignificação da prática docente, Pimenta (2004) afirmou que isso só ocorrerá “[...] se tivermos a coragem de enfrentar os desafios, criando maneiras de tirar do papel propostas pedagógicas e as teorias nas quais acreditamos”(p.141).

Sem pretensão de dizer que o proposto pela citada autora foi realizado no curso em discussão, afirmamos, como participante de em todas as etapas de sua realização, que o estágio praticado foi uma ação vivenciada com sucesso, acompanhada de resultados promissores na articulação feita pelos professores em suas dimensões pessoais e profissionais, conforme pode ser observado nas discussões dos dados, apresentadas no capítulo 5.

As temáticas foram selecionadas de maneira a possibilitar que o professor-aluno – em um crescente e de maneira reflexiva construtiva se encontrasse e(re) significasse o seu ser pessoal e profissional – percebesse a articulação, a complementaridade e a dependência entre eles. A seguir, as temáticas trabalhadas e uma síntese dos seus objetivos.

Módulo I - **A construção do Eu** - momento em que os professores-alunos tiveram a oportunidade de resgatar/escrever memórias de sua história de vida antes da inserção no magistério médio: nascimento, relações familiares, infância, adolescência e vida adulta.

Módulo II - **Como me tornei professor/a** - reencontro com o curso de magistério médio: opção, inserção, vivências, aprendizagens e inserção na profissão.

Módulo III - **O Conhecimento** - entendê-lo como essencial à profissão professor, concebendo-o como objeto de trabalho; conhecimentos dominados e quais conhecimentos precisam dominar pessoal e profissionalmente.

Módulo IV - **Relação teoria-prática** – encontro com o fazer pedagógico, percepção da interdependência teoria-prática, presença dessa relação na sala de aula e no espaço escolar; reflexões sobre o modo como desenvolve a docência; o saber e o fazer.

Módulo V - **Revisitando a escola** – compreensão da escola para além da sala de aula; diferentes espaços e relações de ensino e de aprendizagem; a escola como espaço do desenvolvimento curricular.

Módulo VI - **Escola e comunidade** – entendimento dos aspectos históricos e sócio-político-culturais da comunidade local como objeto de conhecimento, de valorização, de preservação e construção da identidade local, dos sujeitos e da escola.

Módulo VII. **Sala de aula: espaço de encontro, construção e intervenção-elaboração**, aplicação e avaliação de projeto intervenção sob os princípios da interdisciplinaridade. Os estudos e as atividades propostas neste módulo articularam-se com os estudos do módulo III.

Módulo VIII - **Sistematizando e partilhando saberes** – atividade sistematizada a partir da solicitação dos segmentos da educação de municípios parceiros. Os professores-alunos organizaram e desenvolveram, junto aos pares, atividades de capacitação docente. Esta atividade se articula com o módulo II e cumpre um dos objetivos do curso: preparar o professor para contribuir nos processos educativos do seu município.

Módulo IX - **Reencontro com o EU pessoal e profissional** – Atividade de avaliação articulada com a do módulo I. Trabalho de Conclusão do Curso – TCC.

Ante as características e os objetivos do curso, o perfil dos professores – todos com experiência profissional – e nosso envolvimento no processo de organização e desenvolvimento do curso, foi gerado o desejo de investigar os resultados da ação que buscou valorizar e estimular o encontro e a ressignificação da tríade *ser-saber-fazer*. Para orientar a investigação elaboramos a seguinte questão:

- Como o processo formativo proposto pelo curso de Pedagogia PROAÇÃO-UESC contribuiu para que os professores, na condição de alunos, estabelecessem o encontro e a ressignificação da tríade ser-saber-fazer, pessoal e profissional

A partir da questão, elencamos os seguintes objetivos:

- a) investigar e analisar, sob a perspectiva dos professores egressos do Curso Pedagogia do PROAÇÃO-UESC, as contribuições do mesmo às suas dimensões pessoais e profissionais.*
- b) analisar a percepção dos professores sobre si, antes e depois do curso;*
- c) identificar as disciplinas que contribuíram para o ser-saber-fazer dos professores;*

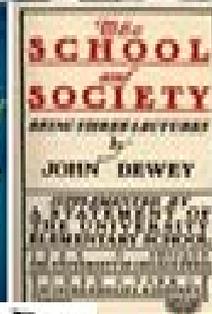
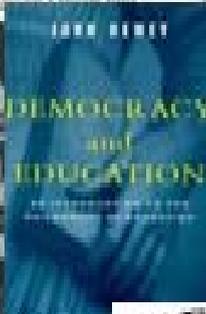
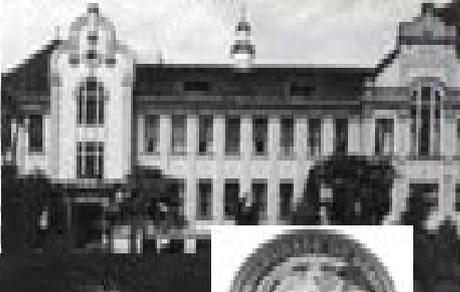
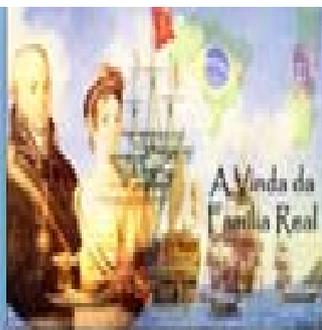
d) analisar a percepção dos professores sobre o Estágio Supervisionado como eixo articulador do curso;

e) identificar e analisar as atividades consideradas de maior interferência no ser-saber-fazer dos professores;

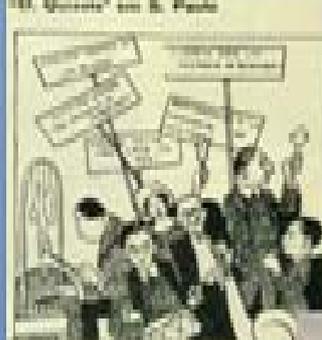
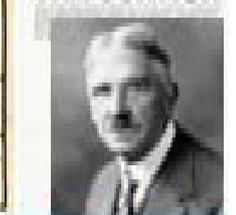
f) identificar contribuições do curso para a organização e desenvolvimento curricular da formação de professores da educação básica.

A articulação da questão com os objetivos conduziu à seguinte hipótese: *O processo de elaboração, o conteúdo e a prática do currículo do curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores em atuação na Educação Básica, PROAÇÃO-UESC, possibilitaram – aos professores participantes – o encontro com o seu ser pessoal e com saber-fazer profissional e, portanto, ressignificou suas práticas pessoais e profissionais.*

Por ser fundamental a este estudo, no próximo capítulo, apresentamos uma breve discussão sobre fatos históricos da educação brasileira, ocorridos entre os anos de 1930 a 1996, referentes à formação inicial de professores, em nível superior, para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.



JOHN DEWEY EXPERIENCE & EDUCATION



LEI N. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961
Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional



1930-1996

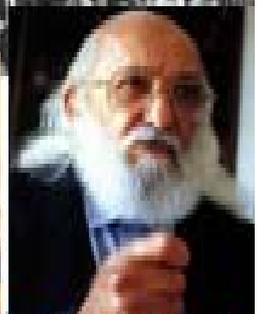
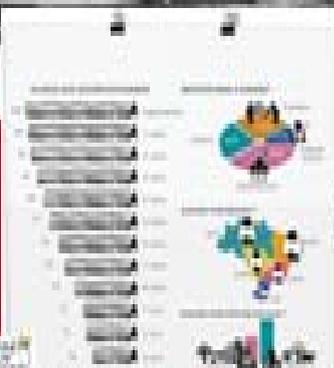


LEI Nº 5.692 DE 11 DE AGOSTO DE 1971
Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1ª e 2ª graus, e dá outras providências



LEI Nº 5.540, DE 11 DE NOVEMBRO DE 1969

Fixa normas de organização e funcionamento dos cursos superiores de graduação e nível superior de licenciatura



FUNDEF: vem aí os novos valores

EU APOIO A VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES



ESCOLA DEMOCRÁTICA

... não é gasto, é investimento



Banco Mundial
9.9394 de 20 de dezembro de 1996
Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EM NÍVEL SUPERIOR, PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

2.1 A formação de professores: Brasil 1930-1996

A observação de fatos, situações, aprendizagens e experiências descritas no capítulo anterior, todos referentes ao meu processo de formação, atuação e desenvolvimento profissional, acredito ter explicitado o meu reconhecimento sobre a importância de se recorrer à história para discutir e tentar explicar o presente. Nesse sentido, considero não ser possível iniciar qualquer discussão relacionada ao objeto deste estudo – formação inicial de professores em serviço – sem recorrer aos conhecimentos construídos sobre a formação de professores ao longo desse processo, muitos dos quais se encontram direta ou indiretamente a ele vinculados.

Assim, pelo fato de o ensino superior ser o referencial-base deste estudo, neste capítulo, intencionamos estruturar um breve panorama sobre este ensino, fundamentando-nos em alguns aspectos da história e das políticas voltadas para a formação de professores em nível superior no contexto educacional brasileiro.

Ao assumir a posição de recorrer à história para explicar situações do tempo presente, elegi o período correspondente ao da década de 1930 do último século, como ponto de corte para iniciar a abordagem da temática, conforme descrita no título acima.

A decisão por escolher essa década encontra justificativa nos conhecimentos adquiridos via estudos realizados ao longo da formação, no exercício profissional e, agora, no aprofundamento do tema para a elaboração deste trabalho. Por fim, identifiquei esse período como de fundamental importância para o processo

de análise histórica sobre os *caminhos e descaminhos* da educação brasileira nos últimos 70 anos e suas relações com o sistema educacional nos tempos hodiernos.

A literatura³⁸ que apresenta e discute a história da educação brasileira, de modo geral, refere-se à década de 30 como período emblemático para o nosso sistema educacional e, com as devidas críticas e ressalvas, pode ser compreendido como o *divisor de águas*, no qual, de um lado, se encontram as chamadas práticas da *Velha Escola* e, do outro, as proposições dos intelectuais da época, para a superação destas práticas, em um vislumbre do surgimento da *Escola Nova*³⁹.

Assim, essa década configura um momento importante da história da educação brasileira – o denominado período Escola Nova pode ser analisado como o resultado do início de movimentos sociais, políticos e culturais, desencadeados por intelectuais liberais que, à época, eram representantes de um novo ideário social para a nação e defensores de uma educação para a sociedade brasileira como um todo.

Alicerçados nas práticas e educação praticada, os intelectuais criticavam a educação e a entendiam como elitista, excludente e não profissionalizante e, para ocupar o seu lugar, propuseram uma educação nova, capaz de responder/contribuir para as mudanças que se faziam urgentes em todos os campos da sociedade a exemplo da qualificação para o trabalho. Entre as críticas à escola e à educação da época, o *despreparo dos profissionais da educação* destacava-se como um dos pontos merecedores de atenção e de efetivas mudanças.

Novamente justifico a opção pela década anteriormente citada, em decorrência da não haver identificação de políticas educacionais anteriores (primórdios do descobrimento ao século XIX), que possibilitassem maior articulação com o objeto de pesquisa. Isto porque, por aproximadamente 400 anos, o Brasil – descaracterizado em sua população – não formulou políticas educacionais capazes

³⁸ Saviani (2005; 2008); Ianni (1963; 1966); Beisiegel (2003); Freitas (2002); Cury (1984); Gatti (1997; 2009); Mendonça (2000); Ribeiro (1979); Azevedo (1964;1976); Teixeira (1953).

³⁹ O movimento brasileiro da Escola Nova sofreu influências do filósofo norte americano John Dewey (1859-1952), para o qual a educação deve preparar as pessoas para atuar e responder às necessidades sociais. Como movimento de renovação dos processos de ensino realizado na no Brasil na primeira metade do século passado (XX), os pensamentos e ações advindo da *Escola Nova* contribuiu para desenvolver, no Brasil, impactos e transformações de caráter sócio-político e cultural, cujos princípios se firmavam no pragmatismo. No caso da educação, na utilidade do ensino proferido e aprendizagem adquirida. Ver obras de Dewey: *Vida e Educação* (1965) e *Experiência e Educação* (1971).

de organizar um sistema de ensino que assegurasse a oferta de uma educação coerente com os interesses e as necessidades da nação e do seu povo. De modo geral, a educação praticada destinava-se ao atendimento dos interesses das elites formadas pelos que se denominaram os *descobridores* e donos da nossa terra. Portanto, evidencia-se que a preocupação com a formação de professores para atuar junto à população brasileira não fazia parte dos interesses da coroa nem dos seus descendentes, mesmo porque a educação básica era destinada aos privilegiados; e a educação superior, iniciada em 1808, estava a serviço, proteção e atendimento do reino e sua execução era realizada por professores vindos de Portugal ou por brasileiros formados naquele país, conforme afirmam Mendonça (2000) e Shwartzman (2005).

No decorrer da década de 30, a educação começou a ser defendida como um bem social e, por isso, era necessário ser ofertada, sob a tutela do Estado, com qualidade e intencionalidade para todas as pessoas, independente⁴⁰ da condição socioeconômica e da *classe* social de pertença (AZEVEDO, 1932). Considerando que essa oferta se concretizaria (e se concretiza) pela ação dos seus profissionais, a formação deles começou a ser pensada e idealizada pelos intelectuais da época.

Quanto ao ensino superior e à formação de professores para esse grau escolar, praticamente inexistente no país nas décadas discutidas, passaram a ser defendidas pelos intelectuais como instrumentos capazes de alavancar o progresso e o desenvolvimento nacional, sem o qual a nação não alcançaria/produziria os requisitos necessários para participar da chamada era da modernidade (AZEVEDO, 1932); MENDONÇA, 2000).

Com vistas à organicidade deste capítulo, ele foi estruturado em três pontos interligados por conteúdos e conhecimentos que, embora apresentados de forma sucinta, abordam aspectos da história da educação que ajudarão a explicar o objeto de estudo que originou este trabalho. Como primeiro ponto, serão discutidos aspectos da história das instituições de ensino e sua relação com a formação de professores; o segundo, tratada a formação de professores após a atual LDB e, o

⁴⁰ O texto do Manifesto dos Pioneiros é por muitos estudiosos, internamente analisado e criticado em seus termos, indicações e possibilidades de ação. Dentre estes estudiosos, citamos o sociólogo Octavio Ianni (1963), que, em sua análise, tece críticas ao documento, quando anuncia para a sociedade contraditória da época, a oferta de uma educação para *todos* e *independente* da condição socioeconômica.

terceiro discute a formação inicial de professores em serviço, cuja proposta é vislumbrar, apresentar e situar no tempo e no contexto o objeto de pesquisa.

2.2 O ensino Superior e a formação de professores: primeiras aproximações

Pelo fato de a universidade ser a instituição de maior responsabilidade pela oferta da educação superior, neste item, será discutido alguns aspectos históricos relacionados à formação de professores em grau superior. Entre os autores que buscamos para dialogar e fundamentar esta abordagem, citamos: Fernando de Azevedo (1932); Octávio Ianni (1963); Jorge Nagle (1985); Iria Brzezinski (1996); Simon Shwartzman, (1984, 2005); Ana Waleska Mendonça (2000); Leonor Tanuri (2000); e Dermeval Saviani (2005; 2008).

A partir dos trabalhos desses autores/historiadores, fica evidente que o ensino superior na Brasil tem seu início marcado pela, dependência e pelo controle da coroa portuguesa e, também, em resposta ao movimento de expansão (século XX) do ensino superior em todos os continentes do planeta. A oferta desse ensino no cenário brasileiro ocorre com a criação, em 1920 – 420 anos do seu *descobrimento* – pelo governo federal, da primeira instituição de educação superior, a Universidade do Rio de Janeiro, fruto da reunião das Escolas Politécnicas, de Medicina e de Direto, anteriormente criadas para servir à coroa nos aspectos socioadministrativos. (SHWARTZMAN, 1984; 2005); (MENDONÇA, 2000); (SAVIANI, 2008).

Seguindo o mesmo processo, em 1927, por iniciativa do governo do Estado mineiro, foi criada a Universidade de Minas Gerais. De maneira geral, a criação dessas instituições decorreu de toda uma mobilização sócio-político-cultural, deflagrada por grupos sociais de espírito e ideais nacionalistas, todos eles desejosos de instituir uma Nova República, defendida como necessária à “reconstrução/construção da nacionalidade” (MENDONÇA, 2000, p.136).

No que diz respeito ao sistema educacional mais amplo, a mobilização foi realizada com a participação dos intelectuais liberais. Esses intelectuais, influenciados pelas mudanças educacionais ocorridas nos Estados Unidos, as quais

foram fundamentadas no pragmatismo do filósofo John Dewey⁴¹, passaram a opor-se e a criticar a educação praticada, entendendo-a como hegemônica, propedêutica, enciclopédica, verbalista e em seu lugar propunham a prática de uma Nova Escola, direcionada para o desenvolvimento de uma ação educativa fundamentada em princípios biopsicológicos (respeito pelo desenvolvimento natural da criança), científicos (mas não conteudista), democráticos (valorização e respeito à liberdade humana) e, voltada para a solução dos problemas vividos pela sociedade brasileira (educação para o trabalho) (AZEVEDO, 1932); (SAVIANI, 2008).

Como fruto da intelectualidade, sentimento nacionalista e missão sociopolítico-cultural⁴² que marcaram a referida década, Fernando de Azevedo escreveu - o também emblemático – e por nós conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação, sob o título: *A reconstrução Educacional no Brasil - ao povo e ao governo (1932)*. Esse documento contou com o apoio de 26 signatários,⁴³ todos eles homens e mulheres que, mesmo assumindo posições ideológicas divergentes, uniram-se na proposição de um projeto educacional que possibilitasse a prática de ações que viessem a contribuir com a reordenação da sociedade brasileira, pós Revolução de 30, de maneira a caracterizar e identificar a nação e o povo brasileiro (AZEVEDO, 1932; SAVIANI, 2008).

Sem abandonar uma posição crítica ao documento do Manifesto e considerando os interesses políticos, o contexto da época e algumas expressões contidas, muitas delas características dos pensamentos construídos por influências externas; reconhecemos que este documento, produzido em um tempo histórico conturbado, buscou traçar e caracterizar o percurso da educação ofertada no país e

⁴¹ Para uma maior compreensão sobre o pragmatismo de Dewey, aludimos pela leitura do curto, mas esclarecedor, o artigo de Cassiano Terra Rodrigues, sob o título, Desenvolvimento do Pragmatismo Segundo Dewey, publicado pela revista eletrônica Cognitivo-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia. PUC-SP, 2008.

⁴² O desejo de afirmar a intelectualidade e o nacionalismo brasileiro foi retratado na realização da Semana da Arte Moderna, realizada em 1922, na comemoração do centenário da independência do Brasil. O evento ocorreu em uma época caracterizada por turbulências de cunho político, socioeconômico e cultural e ingressou na história do país a figura de artistas e políticos com a de Osvaldo de Andrade, Tarsila do Amaral, Menotti Del Pichia, Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Mário de Andrade e outros. Um dos objetivos do evento foi anunciar e renovar o potencial artístico brasileiro, até então marcado pela arte europeia. Se o evento não foi entendido em sua época, nos dias atuais, ele é um fato que contribuiu para o entendimento do processo de independência e desenvolvimento sociopolítico-cultural do Brasil.

⁴³ Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spínola Teixeira, Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros Noemy M. da Silveira, Hermes Lima Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecilia Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda A. Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes.

se tornou um instrumento de sustentação para a proposição de uma nova educação, agora de caráter público, gratuita, mista, laica, obrigatória, única e articulada entre os níveis de ensino, com a comunidade local e com o mundo. Neste sentido, entre outros aspectos, logo no segundo parágrafo do documento, Azevedo (1932) assim expressa a situação educacional instalada:

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma "cultura própria", nem mesmo uma "cultura geral" que nos convencesse da "existência de um problema sobre objetivos e fins da educação" (p. 188).

Oficializando, de certa forma, a nova concepção de educação, o Manifesto constituiu em importante documento da história da educação brasileira e, em muitos aspectos, se mantém atual, vez que as ideias, as inovações e as contribuições contidas continuam a reverberar em diferentes tempos e contextos, a suscitar discussões de cunho sociopolítico-cultural, a exemplo do papel da universidade na formação de professores. Nesse sentido, em um texto organizado para participar do evento de recepção aos novos alunos do Curso de Pedagogia, Beisiegel (2003) destaca que o Manifesto,

(...) continha posições inegavelmente avançadas. Para os educadores empenhados na construção de um sistema de ensino mais justo, respeitadas as diferenças de época e de conjuntura, muito do que defendia continua tendo validade, ou como afirmação de valores e objetivos a serem alcançados ou como orientações para a realização da pesquisa educacional (BEISIEGEL, 2003).

Didaticamente escrito e estruturado por quatro grandes tópicos, entendemos o Manifesto, conforme nos possibilita as palavras do seu redator, a partir de duas dimensões, ambas contidas no próprio documento. A primeira como uma “[...] reação categórica, intencional, sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista[...].” (AZEVEDO, 1932, p. 191) e a segunda como uma carta de intenções e possibilidades de se instalar no país uma educação

cuja concepção, finalidades e práticas se voltam para “[...]. desenvolver meios de ação durável com o fim de “dirigir” o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com certa concepção de mundo (AZEVEDO, 1932, p. 191).

Nos subtópicos do *Plano de Reconstrução Educacional*, sob os títulos: *O conceito de Universidade e o problema universitário no Brasil*; e *A unidade de formação de professores e a unidade de espírito*, são encontradas as temáticas diretamente relacionadas à pesquisa realizada. Ambos os tópicos discutem e criticam a prática universitária e a falta de formação/qualificação dos professores e, respectivamente, reportam:

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões "liberais" (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais a sua finalidade estritamente profissional e sem abrir os seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as a todas em nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todas (AZEVEDO, 1932, p. 198-199).

A maior parte dele, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras, [...]. O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, as vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (AZEVEDO, 1932, p.199).

Ressalto, conforme reportamos aos que se dedicam ao estudo da História da Educação, que o Manifesto dos Pioneiros não resultou de um ato isolado, mas de processos/movimentos sociais iniciados em anos anteriores por outras personalidades, também motivadas e desejosas de (re)construir a nação, porém,

não lograram êxito em suas ações. Nessa perspectiva, Damis (2006), em uma análise sobre a formação pedagógica dos professores, citou um trecho da exposição de motivos apresentada pelo ministro Francisco Campos (1931), referente à reforma do ensino secundário, disponibilizada no 1º Boletim do Ministério da Educação e da Saúde Pública (1931), que está abaixo transcrito:

[...] o Brasil não cuidou ainda de formar o professorado secundário, deixando a educação de sua juventude entregue ao acaso da improvisação e da virtuosidade, sendo inacreditável que nenhum esforço haja sido tentado naquela direção (DAMIS *apud*, 2006, p.101).⁴⁴

Entretanto, o defendemos como um documento-chave para as primeiras preocupações e ações voltadas para a organização do sistema educacional brasileiro, e por que não dizer, da formação dos profissionais da educação em nível superior, a exemplo da formação de professores, a ser abordada no próximo ponto.

2.3. A oficialização da formação dos professores em nível superior

Fruto da mobilização da sociedade e dos ideais dos Pioneiros da Educação, o ensino superior começou a ser configurado no país e, com ele – ainda que de maneira incipiente e pouco organizada – a formação de professores no espaço universitário, pela primeira vez, foi legalmente contemplada pelo Decreto nº 19.851/31, elaborado por Francisco Campos⁴⁵, sob a denominação de Estatuto das Universidades Brasileiras. Segundo Saviani (2005), esse Decreto representa a primeira manifestação dos estudos da educação em nível superior, estabelecendo uma ordenação sistemática para sua oferta em Faculdades de Letras, Ciências e Educação.

Afirma Brzezinski (1996) que o Decreto trouxe contribuições fundamentais para a organização de uma política de formação de professores em grau superior e assim o defende:

⁴⁴ Campos, F. (1931) “Exposição de motivos da reforma do ensino secundário”, Boletim do Ministério de Educação e Saúde Pública, ano I, nº 1, jan., p. 5.

⁴⁵ Responsável pela pasta do Ministério da Educação e Saúde Pública, órgão criado após a Revolução de 1930. Esse órgão criou o Conselho Federal de Educação e emitiu leis voltadas para a criação e estruturação das universidades e oferta do ensino superior. Ver Jorge Nagle (1985) e Ana Waleska Mendonça (2000).

Embora com resistências, em especial, dos cientistas, o Governo Provisório estimulou essa formação, ao preceituar a obrigatoriedade de titulação para o exercício do magistério no ensino secundário e normal. O professor deveria ser licenciado (BRZESINSKI, 1996, p. 33).

Associado à repercussão nacional do Manifesto dos Pioneiros, o Decreto produziu maior ressonância social sobre ensino superior e ampliou o debate a respeito da necessidade de formar o professor do ensino secundário em nível superior e isso favoreceu sua expansão com a criação de outras instituições; a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal-UDF (Rio de Janeiro), em 1935. Em 1939, em substituição à Universidade do Rio de Janeiro, foi criada a Universidade do Brasil, seguida da extinção da UDF “[...] sendo seus cursos incorporados à Universidade do Brasil, uma vez que aquela universidade não correspondia aos anseios ideológicos e políticos do governo federal” (PAULA, 2002).

Com a oficialização e a visibilidade social das novas instituições, nasceu o estímulo para a criação de outras instituições, inclusive privadas. Muitos cursos destinados à formação de professores para atuação no ensino secundário foram progressivamente abertos, a exemplo da Universidade de São Paulo, que, em sua criação, incorporou à Faculdade de Educação o Instituto Pedagógico, que fora criado por Lourenço Filho em 1931, com a finalidade de aperfeiçoar o trabalho da Escola Normal e de seus profissionais. Sobre o desempenho do novo Instituto da USP, Bragato e Donatoni (2006) afirmaram que sua instituição foi legalmente criada

[...] como centro formador de professores de caráter técnico e profissionalizante, o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (IEUSP), assumiu a produção da pesquisa e de conhecimento como partes de suas funções, além do preparo de professores primários, secundários e administradores escolares, entretanto somente a formação de professores secundários tinha o status universitário referenciado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (BRAGATO; DONATONI, 2006, p. 6).

A mesma situação ocorreu com a Universidade do Distrito Federal ao incorporar a Escola de Professores que, com o nome de Faculdade de Educação, passou a conceder o título de “licenciatura magistral” (TANURI, 2000), aos estudantes que realizavam cursos para atuação docente no ensino secundário, na referida faculdade.

Neste sentido, o ensino superior, sob diferentes formas (criação, incorporações e transformação das instituições existentes), aos poucos se estabeleceu no país, sustentado pela mobilização social e política, e baseada no entendimento da educação como fator de reconstrução da nação.

No que tange à oferta de cursos destinados à formação de professores em nível superior, nas universidades, foram criadas as Faculdades de Educação e, através de políticas específicas, a elas foi atribuída a responsabilidade pela oferta de cursos denominados licenciatura, com o objetivo de preparar professores para o ensino de áreas específicas no ensino secundário. Os cursos eram realizados na modalidade denominada como *esquema três mais um* (MENDONÇA, 2000; TANURI, 2000; SHWARTZMAN, 2005).

Com o propósito de uma síntese que explique o início da formação de professores no país, vale buscar o Decreto nº 1.190 de 04/04/1939. Decorrente do Estatuto das Universidades, o Decreto em tela estrutura o curso de Pedagogia e as demais licenciaturas, todos ofertados dentro do já referido esquema três mais um, ou seja, primeiro era formado o bacharel (três anos de estudos das disciplinas/conteúdos específicos) e, em seguida, era formado o licenciado – título obtido com a realização dos estudos das disciplinas de formação pedagógica, durante o último ano do curso, totalizando quatro anos de formação. Neste sentido, segundo outros autores e com o conhecimento de muitos educadores, Saviani (2007) definiu dois modelos de formação: o “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” e o “modelo pedagógico-didático”. A respeito destes dois modelos, o autor afirmou que

[...] se expressou numa solução dualista: os cursos de licenciatura foram fortemente marcados pelo modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o modelo pedagógico-didático a um apêndice de menor importância representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (SAVIANI, 2007, p. 7-8).

Nas décadas subsequentes à de 40 até a de 60, o ensino superior não sofreu grandes modificações em sua forma de oferta e organização e nem mesmo interferiu de modo a modificar significativamente a formação de professores para o ensino secundário, estruturado em ginásio e colegial, o que hoje corresponde às séries finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio respectivamente.

O ingresso na década de 60 foi marcado pela criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 4.024/61, a qual manteve a formação de professores em nível superior praticamente inalterada e reafirmou que a formação de professores para atuar no ginásio e no colegial deveria ser adquirida nas instituições de ensino superior, conforme disposto no Art. 59 da referida Lei:

A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras (BRASIL, Lei 4.024 de 1961).

Seguindo o modelo de formação de cunho conteudista e propedêutico, a formação de professores para ensinar no ginásio e do colegial, pouco a pouco, impulsionada por novas exigências socioeconômicas, passou a ser alvo de preocupações e tomada de decisões por parte dos representantes da política/poder brasileiro. Neste sentido, confirmando a necessidade de legislar sobre os cursos de formação de professores para o ensino básico, vale registrar o Parecer de nº 252 de 1961, decorrente do LDB de 61 e elaborado por Valnir Chagas⁴⁶, que regulamentou o Currículo do Curso de Pedagogia.

Nesse período, sob influências da educação europeia, ainda que de forma subentendida, já era apontada a necessidade de o ensino superior formar professores para todos os graus de ensino, conforme apontou o autor do Parecer ao expressar:

Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida - e comece a ser ultrapassada - talvez ante de 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, em um esquema aberto aos bacharéis e licenciados de

⁴⁶ Bacharel em Direito e Licenciado em Pedagogia, destacou-se como profissional do ensino da língua portuguesa e como educador. Atuou no Conselho Federal de Educação (1962-1976) e contribuiu para a gênese e regulamentação do sistema brasileiro de educação. Foi um dos principais autores da reforma universitária de 1968 e da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. Valnir foi também um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB), em cuja Faculdade de Educação lecionou por várias décadas, antes de aposentar-se, em 1991. Valnir Chagas faleceu em julho de 2006, aos 85 anos. Fonte: www.abmes.org.br/Publicacoes.

quaisquer procedências que se voltem para o campo de Educação. O curso de Pedagogia terá então que ser redefinido; e outra leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário (PARECER 251/62, p. 28).

A percepção do anúncio da formação de professores para todos os níveis de ensino em grau superior é reafirmada por Brzezinski (1996), mediante estudos sobre o curso de Pedagogia no Brasil.

No que diz respeito aos demais cursos de licenciatura das áreas específicas para atuação no ginásio e colegial, foi promulgado o Parecer 292/62, que determinou a inserção das matérias pedagógicas (como Didática e Prática de Ensino) nos currículos dos cursos, entretanto manteve o mesmo formato do esquema 3+1, ou seja, primeiro é formado o bacharel e depois, por opção voluntária, em mais um ano, é formado o licenciado (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999).

Consideramos ser importante destacar que a nova configuração do curso de Pedagogia pelo Parecer 252/69 e, posteriormente a dos demais cursos de licenciatura pelo Parecer 292/62, apresentavam correspondência às pretensões do governo dos militares que, sob assessoria norteamericana, mantinha-se ávido por valer-se da educação para consolidar o tão sonhado, mas não estruturado, desenvolvimento tecnológico. Assim, em todo o período em que estiveram no comando político da nação, os militares deixaram a herança – hoje discutida como o período da educação (em todos os níveis) – tecnicista e reprodutivista (SAVIANI, 2008), voltada muito mais para o preparo de mão de obra específica para o mercado de trabalho e, portanto, desprovida da construção de conhecimentos que possibilitassem análises críticas sobre o contexto vivido e reconhecimento de cada ser humano como capaz de construir não apenas o conhecimento desejado por outrem, mas sua própria história, considerando sua cultura, seu(s) contexto(s), suas possibilidades e seus desejos.

Somente nos anos finais da década de 60, após o Golpe de Estado – 1964 - sob o controle dos militares, veio a Reforma Universitária estabelecida pela Lei 5.540/68. Elaborada em regime de urgência e sem a participação de educadores e estudantes, a Lei – conforme o modelo organizacional norte-americano – modificou radicalmente a estrutura do ensino superior, adequando-o ao projeto hegemônico de classe e expansão do ensino superior, concedendo a este um caráter formativo técnico, voltado para a aplicabilidade prática. A lei também

incentivou a expansão da oferta do ensino superior pelo setor privado, com fins eminentemente lucrativos (SAVIANI, 1987). Com as devidas ressalvas para os interesses políticos e econômicos e parcerias estrangeiras, consideramos como ser aspecto positivo – se assim podemos dizer – da década de 60 a criação e a rápida expansão de cursos de pós-graduação. De modo significativo, esses cursos favoreceram a qualificação de profissionais, a expansão da pesquisa e da produção acadêmico-científicas nas várias áreas de conhecimento. Quanto ao contexto do estabelecimento da pós-graduação no Brasil, Santos (2003) apresenta as condições dessa expansão:

Foi neste contexto de dependência em relação às nações centrais que se deu a instalação da pós-graduação no Brasil. Uma sociedade dependente vincula-se a outra, supostamente mais organizada e desenvolvida, para estabelecer uma relação de "parceria subordinada". Tal dependência, contudo, é extremamente nociva, mormente na área da pesquisa, uma vez que a compra de *know-how* estrangeiro se torna um mau negócio por desestimular as iniciativas de desenvolvimento tecnológico do país importador, limitando a formação de cientistas e pesquisadores. (SANTOS, p.629)

Rememorando os desdobramentos da Reforma Universitária e sua relação com a formação de professores, citamos o Parecer 252/69 (também escrito por Valnir Chagas), como outra legislação que ocupa lugar importante na história dos cursos de Pedagogia. Este Parecer foi responsável por implantar a nova regulamentação do curso de Pedagogia, inserindo, em seu currículo, as habilitações em magistério, orientação, supervisão, inspeção e administração escolar. O referido Parecer não apenas compõe a história da educação, como constituiu ponto de pauta dos que discutem ou se dedicam a escrever sobre a formação de profissionais da educação para atuar na escola normal, anos iniciais do ensino fundamental (discussão mais recente) ou como técnicos da educação.

A reformulação dos cursos de formação de professores, em conformidade com a Lei 5.540/68, na educação básica, encontrou *terreno fértil* para aplicar as aprendizagens adquiridas (pouco construídas) nos cursos de licenciaturas e no curso de Pedagogia, uma vez que a Lei nº 5.692/71 reformou o ensino ginásial e colegial e, para substituí-los, criou/organizou o ensino de primeiro grau (5^a a 8^a Séries) e segundo grau (1^o - 3^o Séries do 2^o Grau), ambos de caráter tecnicista, burocrático, profissionalizante e com uma terminalidade anunciada, ou seja, trazia em si a ideia de formação profissional, portanto preparação do aluno para inserção

no mercado de trabalho, desnecessário, sendo o incentivo para a continuidade dos estudos e da formação continuada.

Após mais de uma década guiada pela *mão de ferro* dos militares é que a sociedade brasileira – influenciada por novas políticas internas e externas⁴⁷, resultantes do pensamento e de práticas neoliberais – encerrou a década de 70, (novamente) mobilizada⁴⁸ em prol do restabelecimento da democracia no país e, nesse momento, nos deparamos não mais, ou não tão somente, com as questões referentes à estruturação e expansão do ensino superior, mas em meio a um contexto definido por um cenário de profundas mudanças em todos os aspectos (sociais, políticos, legais culturais, econômicos, tecnológicos, pedagógicos etc.) que, nos últimos tempos, dão formas às sociedades estruturadas pelo modelo e pela força econômico-desenvolvimentista, característicos das nações geridas pelo *regime* capitalista.

A formação de professores, tal como outros setores⁴⁹ da educação, conforme divulgado por literatura que se volta para sua investigação e análise chegou à década de 80 como alvo (certo) de muitas críticas e debates por parte dos vários, se não de todos, os segmentos organizados da sociedade civil. As raízes das críticas estavam na percepção, no anúncio e na denúncia dos problemas relacionados às políticas, às práticas e às consequências do seu processo de oferta e realização, em seus respectivos níveis de ensino, fundamental, médio e, posteriormente, superior.

Portanto, somente no bojo das críticas pelos péssimos resultados da educação básica foi que a formação dos professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental saiu do silêncio e da tranquilidade de mais de cinco décadas – após 1930. Conforme os estudos de Tanuri (2000), em um rico texto sobre a *História da Formação de Professores*, o curso Normal para o ensino nas séries iniciais teve

⁴⁷ Na década de 80, conforme vasta literatura, o mundo começa a se caracterizar pelo processo de globalização, pelo derrubar de fronteiras, de muros; pela abertura para o mercado livre; pela negação de regimes políticos autoritários; pelo respeito às culturas; pelo estabelecimento de convênios e concretização de propostas orientadas por agências de financiamento, defensoras de uma *nova ordem social/mundial*; a ordem do poderio econômico, responsável pela consolidação do modelo capitalista estratificante que em nome da igualdade e equidade, se fortalece, se alastra e se estabelece no mundo.

⁴⁸ Em posição contra a recessão, os sindicatos voltam a se estruturar, ganham espaços e de forma organizada as categorias retomam o papel de luta pela garantia dos direitos cidadãos e humanos. Em 1985, o colégio eleitoral elege Tancredo Neves para presidente e em 1988 com a aprovação da nova Constituição Federal, os princípios democráticos são (re)estabelecidos.

⁴⁹ Descentralização; Autonomia administrativa e pedagógica; Material didático-pedagógico (livro didático padrão); Avaliação da Aprendizagem e sistêmica; Organização do Trabalho docente; Organização do ensino fundamental e médio por ciclos de desenvolvimento humano; Formação continuada para os professores e dentre outros a Educação profissionalizante.

sua primeira regulamentação através da Lei Orgânica do Ensino Normal n. 8.530 de 02/01/1946 e como tal funcionou, com raras alterações, até a implantação da Lei 5.692/71, a qual, sob a ótica do projeto de educação MEC-USAID, reafirmou a formação nos respectivos cursos ao substituir a Escola Normal pelo curso de Magistério para o ensino de 1^a a 4^a séries do 1^o grau, e inseriu o curso de formação de professores no conjunto dos cursos técnicos de nível médio, de caráter profissionalizante e da terminalidade da formação.

Para atender às determinações da nova Lei e, simultaneamente, atender também grande contingente de alunos – especialmente os da classe popular –, que passou a ingressar na escola pública, os cursos de magistério médio se alastraram por todo o país e acabaram configurados como *passaporte*, especialmente para as mulheres, como mercado de trabalho garantido, dada a carência de professores para atender à demanda, das escolas, crescente a cada ano. Para melhor conhecimento sobre a *presença e pertença* dos cursos de magistério médio no cenário da educação brasileira, muitos pesquisadores⁵⁰ sistematizaram trabalhos que nos ajudam a compreender o caminhar desses cursos, o papel desempenhado, as contribuições os problemas gerados.

Em estudo desenvolvido, Ramos (1997) discute o processo de implantação da proposta de reestruturação do curso de magistério na Bahia, sintetizou que o curso estaria em crise e apontou, entre outros aspectos, as novas exigências advindas dos avanços da ciência, da tecnologia, da informação e o pouco preparo dos professores-formadores e, ainda, as mudanças de paradigmas socioculturais como elementos a impedir que um curso de nível médio, de três anos, conseguisse

[...] formar um educador com domínio dos conhecimentos teórico-práticos necessários à construção de uma prática pedagógica e postura profissional que corresponda às necessidades e interesses das crianças, jovens e adultos que ingressam em cursos ou séries iniciais destinados à aquisição da leitura e da escrita em suas diferentes dimensões... (RAMOS, 2007, p. 04).

Alvo de críticas, aspectos relacionados ao curso de magistério médio, como o currículo, a formação e a atuação dos professores dele egressos vieram à tona e trouxeram consigo as lacunas existentes em cada um deles e em seu

⁵⁰ Pimenta (1991, 1988); Cavalcanti (1994); Demo (1993); SEC-Bahia (1994); Gatti (1990,1993); Lelis (1994); Mello (1988); Assunção (1996).

conjunto. As críticas favoreceram percepções e análises que passaram a entender o curso médio como *o não lugar* da formação de professores para os anos iniciais. Neste momento de escrita, entendemos que a análise do curso de magistério como problemático e insuficiente para o preparo dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi fortalecida pelas mobilizações dos anos de 1980 e, então, se fez anunciar o réquiem para o magistério médio e, em seu lugar, a defesa da formação em curso superior para os professores dos primeiros anos da educação básica.

Mobilizados pela abertura política (1985) e pelo reconhecimento da verdadeira “cara” da educação brasileira, aliada às novas exigências, os educadores brasileiros – tal como registrado capítulo I, – todos os segmentos da educação foram convocados a participar, mesmo que indiretamente, das ações e discussões que trouxeram à baila o papel desempenhado e os consequentes resultados da educação praticada. Entre os problemas apontados como resultado, a evasão e a repetência nas primeiras séries do ensino básico, estatisticamente reveladas, passaram a ser pontos-chave para acirrar críticas sobre o despreparo dos professores para trabalhar em correspondência com as necessidades socioeducativa dos alunos. Neste sentido, sem análise criteriosa sobre a formação, as capacidades e as condições de trabalho, os professores foram responsabilizados pelo fracasso da escola, dos alunos e, por que não dizer, de si próprios.

Apontados como um dos responsáveis pelo fracasso escolar, os profissionais da educação – cientes das péssimas condições de trabalho, dos reflexos da desvalorização social e dos prejuízos causados por uma educação tecnicista/reprodutivista, no embate para mudanças – novamente se organizaram, fortaleceram os sindicatos e mobilizaram-se a favor da reorganização da educação nacional. Eles fizeram surgir órgãos⁵¹ para promoverem eventos educacionais – outra marca da década de 80 – disseminaram a realidade e fizeram propostas de possibilidades para uma nova educação para o povo brasileiro.

Desta forma, os professores venceram e deram visibilidade ao papel por eles exercido na sociedade e, com voz e vez, criticaram os modelos, as políticas

⁵¹ Associação Nacional de Política e Administração da Educação-ANPAE (1961); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd (1976); Confederação dos Professores do Brasil – CPB, (hoje CNTE) - (1979); Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR (1978); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (1980); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN (1981); Associação Nacional de Educação – ANDE.

e as intencionalidades da formação e das práticas desenvolvidas no interior das agências de ensino. A partir de então, os profissionais de educação não só passaram a criticar as políticas e as práticas profissionais, como também passaram a exercer importante papel nas decisões relacionadas às políticas educacionais. Ponto que a influência dos educadores nas políticas nem sempre ocorreram (nem ocorrem) com tranquilidade, geralmente por pressões da categoria como o movimento grevista, uma força e uma característica na década de 1980, conforme Saviani (2008) nos ajudou a compreender.

Por verificar estar presente em nosso tempo muitos dos debates travados sobre os impactos e os desdobramentos das mudanças relacionadas à formação de professores, quer por forças externas ou internas, ousou dizer que a década de 80, com respeito ao momento histórico e aos interesses de cada período – talvez como apontado o da década de 30 – o segundo *divisor de águas* no sistema educacional brasileiro. Agora, de um lado, as mazelas da educação tecnicista e reprodutivista e de outro as exigências educativas, a maioria originadas por forças políticas, econômicas e culturais, fruto dos determinantes do pensamento neoliberal, da globalização ou da *mundalização*, como denomina Vieira (2002).

No processo de luta e *conquista* do estabelecimento da democracia, a sociedade civil organizada elaborou e aprovou a nova (7ª) Lei Suprema, a Constituição Federal de 1988, a qual passou a constituir um parâmetro para a normatização de todas as atividades sociais da nação e mobilizou os vários segmentos da sociedade para as ações necessárias à implantação dos determinantes da Carta Magna.

No tocante à educação, as determinações são encontradas nas orientações nos Artigos 205 a 214; constituídos em fundamentos norteadores para os processos de encaminhamentos à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, da qual emergem as novas políticas formação, como exemplo a formação superior em serviço para os professores com formação média.

Com este resgate histórico, encerramos o capítulo II, o qual pretendeu situar, cronologicamente, alguns aspectos da formação de professores no Brasil, de maneira a fornecer elementos para a construção e compreensão do III, a ser caracterizado pela abordagem do referencial teórico-metodológico que, nos últimos anos, tem orientado os processos de formação de professores no Brasil.



Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001

Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva



DO CONTEXTO E DO TEXTO LEGAL AOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM SERVIÇO



FORMAÇÃO
Prefeitos da região sul e Uesc assinam convênio
 Prefeitos de 15 municípios assinam convênio com a Uesc para a formação de professores em serviço.



Lei 9.394/96
 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.



Uesc realiza I Seminário do Proaço
 Professores e alunos do módulo I do curso de formação de professores em atuação no Ensino Médio Profissional, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), realizaram o I Seminário do Proaço, com a participação de professores e alunos de outros municípios da região sul.

Seleção para o Curso de formação de professores será domingo na Uesc
 O processo de seleção dos professores para o curso de formação de professores em atuação no Ensino Médio Profissional, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), será realizado no dia 18 de fevereiro de 2002, às 14h, no auditório da Uesc.

RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.

RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002
 Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores.

Professores classificados no Proaço já podem se matricular
 Cerca de 200 professores do curso de formação de professores em atuação no Ensino Médio Profissional, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), já podem se matricular para o curso de formação de professores em atuação no Ensino Médio Profissional.



CAPÍTULO 3

DO CONTEXTO E DO TEXTO LEGAL AOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM SERVIÇO

Neste capítulo, discutimos aspectos do contexto social, político, educacional e da produção acadêmica que contribuíram para alcance da determinação legal da formação inicial, em nível superior, para os professores da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. Os pontos abordados visam contribuir para a compreensão da formação superior, para os professores em efetivo exercício profissional, como formação média.

No processo de sistematização da história da humanidade é evidenciado que em diferentes tempos, espaços e contextos, as sociedades, influenciadas por ideologias, políticas, economia, cultura, relações/acordos (nacionais e internacionais), se modificam e dão novos rumos às ações que as constituem e as caracterizam.

A educação, enquanto ação social, inegavelmente está diretamente relacionada à identidade e desenvolvimento sociopolítico-cultural de uma sociedade. Não por outro motivo, cada vez que se perspectiva mudanças em qualquer dessas áreas, a educação, é chamada à cena e têm suas ações, intenções e objetivos *direcionados* aos caminhos definidos pelos setores de poder e controle – como a política e a economia – para atendimento das mudanças propostas. Esta prática se revela como característica de nações, como o Brasil, orientadas e desenvolvidas sob o modo de produção capitalista, o qual, nos últimos anos – sob as vicissitudes e exigências dos processos de globalização econômico-cultural – fortaleceu o pensamento e as ações que, progressivamente, elevaram a educação a instrumento-meio de mudanças sociais.

Conforme o título anuncia, – com base no contexto de mudanças e no texto legal (LDBEN 9.39 4/96) – abordaremos aspectos teóricos nos quais se inserem o nosso objeto de estudo: *a formação inicial de professores em serviço*. Nosso objetivo é apresentar e situar o leitor quanto à produção acadêmico-científica

sobre a formação e a atuação de professores, sua contribuição para a constituição da formação como campo de conhecimento, bem como para a formulação de novas concepções de formação, e de políticas educacionais correspondentes a essas concepções. A proposição é reconhecer, também, a formação inicial em serviço como resultado de estudos e lutas a favor de uma formação de qualidade para todos os professores, a qual deve considerar os aspectos pessoais e profissionais existentes na pessoa do professor, preparando-os para *sentir, agir e desenvolver-se* como agente social.

Na perspectiva de construir um texto que conduza à compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos, da literatura nacional e internacional que fundamentam esta pesquisa, foram selecionados trabalhos que, nos últimos anos, de modo significativo, têm contribuído para mudanças de pensamento sobre a formação (inicial e continuada) e a atuação de professores, desvelada em novas concepções e considerações sobre o *ser, o saber e o fazer* dos professores para o presente tempo.

No referente à literatura nacional foram escolhidos os trabalhos de André (2004), Gatti (2003; 2009), Mizukami (1996; 2002; 2007), Pimenta (1999; 2004; 2006) e Veiga (2006; 2008). Da literatura internacional foram eleitos trabalhos de Garcia (1992; 1997; 1999; 2009), Dubar (2005), Morgado (2005), Nóvoa (1999; 2000; 2007), Sacristán (2000; 2002) e Zeichner (1995; 2000; 2006; 2009). Considerando a natureza do trabalho, contamos com o apoio de outros autores que nos auxiliaram para explicar as idéias defendidas.

Identificadas as contribuições desses autores, indicamos que em Gatti e André foram encontrados subsídios para discussões vinculadas ao contexto e às políticas de formação de professores. Nos trabalhos de Mizukami, Veiga e Pimenta, subsídios sobre concepções da formação de professores e discussões sobre processos de desenvolvimento profissional.

Nos trabalhos de Garcia (Espanha), Nóvoa (Portugal), Dubar (França) Tardif (Canadá) e Zeichner (EUA) foram identificadas contribuições que influenciaram na construção de novas formas de pensar sobre a profissão-formação, atuação e desenvolvimento profissional do professor. Nos trabalhos de Morgado (Portugal) e Sacristán (Espanha), foram estabelecidos diálogos sobre os processos de elaboração e desenvolvimento dos currículos dos cursos de formação de professores, ao tempo em que, com base desenvolvimento curricular do curso em

estudo, reconhecemos o importante papel que eles desempenham na orientação teórico-metodológica da formação e da constituição do perfil do professor considerando a prática educacional desenvolvida ou a ser desenvolvida.

Correspondendo à lógica e às políticas do mundo globalizado, as obras desses autores encontraram fácil circulação e acesso entre os vários segmentos do sistema educacional brasileiro e terminaram (continuam) por influenciar na reconceptualização da formação e atuação dos profissionais de educação.

Neste sentido, aludimos como positivo o contínuo e acelerado avanço das tecnologias de informação e comunicação - TICs, no referente à difusão (em tempo real) do conhecimento produzido nos cinco continentes do planeta Terra. Na mesma direção – com reservas e críticas aos processos de globalização e uso das tecnologias –, favoreceram o intercâmbio, não apenas econômico, como o sócio cultural; impelindo ao acesso e à troca de conhecimentos e de práticas educativas, desenvolvidas em outros espaços e contextos.

Esta breve introdução tem o propósito de anunciar o referencial teórico que embasou esta pesquisa, orientada pela questão: *Como o processo formativo proposto pelo curso de Pedagogia PROAÇÃO-UESC contribuiu para que os professores, na condição de alunos, estabelecessem o encontro e a ressignificação da tríade ser-saber-fazer, pessoal e profissional*

Com o intuito de discutir o **contexto teórico-metodológico** da formação de professores – quando, mediante texto legal, se oficializa a formação inicial em nível superior para professores em efetivo exercício, com formação média – este capítulo foi estruturado em tópicos interdependentes, com vistas ao melhor detalhamento e compreensão do referido contexto. Os tópicos estão assim organizados: a) *Novas concepções de formação de professores: alguns referenciais*; b) *A pesquisa sobre formação de professores: as políticas e as modalidades*; c) *A formação de professores em serviço: possibilidades e limites*.

3.1 Novas concepções de formação de professores: alguns referenciais

No Brasil, os estudos⁵² sobre aspectos históricos da formação de professores apontam que, anteriormente às últimas décadas do século passado, a formação de professores pouco se constituiu em ponto de discussão sobre sua relação com a formação continuada, desenvolvimento profissional, processos de ensino e resultados alcançados pelos alunos. Acreditava-se que os processos de formação veiculados pelos cursos médio ou superior, conferissem os requisitos necessários ao exercício profissional, desconsiderando a necessária atualização e contínuo comprometimento dos organismos pertinentes e, também do professor, com o processo pós-formação: atualização e qualificação.

Essa crença, de maneira eficaz, contribuiu para que o exercício da prática docente se realizasse pela repetição de conteúdos e de práticas adquiridas em cursos organizados e desenvolvidos sob orientação da racionalidade técnica e instrumental, a qual, segundo Esteves (2002), foi a “que mais influenciou a formação de professores na 2ª metade de séc. XX, tanto pelas adesões que suscitou como pelas críticas de que foi alvo.” (p.87).

Apenas nas décadas de 1980 e 1990 quando a educação, em decorrência dos avanços da ciência e das TICs, passou a ser diretamente relacionada às transformações sociais e, estatisticamente, foi analisada como ação de fracasso, cujas primeiras conseqüências incidiam na evasão e repetência dos alunos da educação básica. A identificação desse cenário ocorreu com o apoio de organismos com estatutos, interesses e culturas diferentes, mas todos revestidos de discursos com *potenciais* para analisar, discutir e propor políticas e ações voltadas para mudanças na educação e nos processos de formação dos professores, considerados *instrumento-chave* para a concretização das mudanças a favor dos interesses dos respectivos organismos.

Ao ser considerado incompatível com os interesses subjacentes à superação da crise do capitalismo⁵³, o cenário de fracasso da educação tornou-se pano de fundo para o fortalecimento das ações dos segmentos sociais e de organismos nacionais e internacionais para a tomada (reforço) da educação como

⁵² Referimo-nos aos estudos das obras que fundamentaram a construção do capítulo II.

⁵³ Ver texto de Olgaíses Maués (2003). Reformas Internacionais da Educação e a Formação de Professores.

ação social carente de investimentos e inovações capazes de assegurar mudança no cenário de fracasso, a ser substituído por ações que elevassem a educação ao patamar da qualidade e de sucesso para todos. Esses segmentos – políticos, universitários, associações, sindicatos – alicerçados em seus interesses, iniciaram/ampliaram a luta em defesa da prática de uma educação pública emancipatória e igualitária para todos os cidadãos. Os organismos internacionais, principalmente os de caráter político-econômicos (OCDE; PREAL; FMI), utilizando-se dos discursos e interesses de segmentos sociais, tomaram a educação como investimento e, através da produção e divulgação de ricos relatórios, se estabeleceram como instância de controle e regulação dos rumos a serem dados à educação de vários países, entre eles o Brasil. Nos rumos propostos, direcionaram orientação para políticas de formação – inicial e continuada – para os profissionais da educação. Neste sentido, Maués (2003), afirmou que esses organismos tratam a educação como “[...] instrumento de regulação social que busca o equilíbrio e a homeostasia social, servindo de conformação de uma ideologia que vê na competitividade e no lucro as únicas razões de existência” (p. 90).

Ressaltamos que mesmo com interesses divergentes, tanto os segmentos sociais como os organismos nacionais e internacionais passaram a trabalhar sob o slogan da *Educação de qualidade para todos*, fortemente defendida em conferências mundiais⁵⁴, documentos nacionais⁵⁵ e internacionais⁵⁶, textos legais e trabalhos acadêmicos entre outros.

Assim, no contexto de fracasso e de mudanças educacionais e de renovação da crença na educação como instrumento capaz de responder aos interesses contemporâneos foi que a *formação e a atuação* de professores tornaram-se alvo das críticas e, paradoxalmente, foram campos férteis para o investimento das mudanças pretendidas. Neste sentido, no limiar do presente século XXI, Nóvoa (1999) já afirmava:

⁵⁴ Jomtien- Tailândia (1990); Conferência Dakar-Senegal (2000)

⁵⁵ Metas de Desenvolvimento do milênio (2000)- ONU; Plano Nacional de Educação (1998); Proposta das Associações de Docentes e da ANDES-SN para a Universidade Brasileira (1996)

⁵⁶ Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI(1998); Financiamento y gestión de la educación superior: informe de las reformas realizadas en el ámbito mundial(1998); Cerrando la Pobreza Urbana nel Brazil(2001); Educación Superior nel desarrollo de los países(1980); Tendência da educação superior para o século XXI(1998).

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (p.13 -14).

Com a ampliação da atenção e das discussões sobre os problemas educacionais, a formação de professores, como um desses problemas, passou a constituir campo de conhecimento fértil e despertou interesses para estudos e pesquisa de naturezas diversas e, aos poucos, foi compreendida como ação complexa, política, intencional, teórico-prática, contínua e em constante associação com as mutações impelidas ao setor sócio-cultural. Como resultado dos processos de sistematização do cenário da formação de professores praticada naquele momento (1980-1990), foi possibilitada a formulação de novas concepções sobre formação de professores, então considerada, de fundamental importância no preparo dos responsáveis pela orientação às gerações do presente e do futuro.

Na perspectiva da fundamentação proposta, a seguir serão apresentadas algumas concepções de formação de professores construídas pelos que passaram a compreendê-la e defendê-la para além de uma formação com base na relação *processo-produto*, mas em contínua construção-transformação, tendo em vista os vários aspectos exigidos nos processos formativos.

A concepção de formação de professores pelo educador espanhol, Marcelo Garcia (1999), é antecedida da apresentação de múltiplas perspectivas que envolvem o conceito do termo formação, quando este se refere à formação profissional.

A primeira perspectiva considera a formação apontada por esse autor está associada ao preparo de um sujeito para exercer alguma atividade e afirma que esta pode ser "*entendida como uma função social*", responsável pela transmissão "*de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser*", em atendimento aos interesses do "*sistema socioeconômico ou da cultura dominante*". A segunda, "*como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa*", contribuindo para a maturação interna e de aquisição de aprendizagens advindas das experiências externas. A terceira e última perspectiva, diz respeito à *formação como instituição*, representada pelos processos (políticas e práticas) adotados pelas agências responsáveis pelo preparo dos futuros profissionais (MARCELO GARCIA, 1999, p.19).

Com base nas contribuições de outros autores, Garcia (1999) esclareceu que a formação de professores não pode ser considerada como ação de treinamento para prática do ensino, mas deve ser lembrada como ação voltada para o desenvolvimento das capacidades *pessoais e profissionais* dos que buscam exercer o papel de agente social mediante o exercício da docência.

Ao defender a importância de ser considerado o componente pessoal nos processos de formação inicial e continuada dos professores, o autor imprime o caráter da autonomia individual (e coletiva) que deve perpassar essas formações. Esse caráter autônomo da formação é apresentado pelo autor, com base em Debesse (1982), a partir da compreensão de três aspectos que, inter-relacionados, devem compor os processos de formação propostos nos dias atuais: a) *heteroformação*; b) *autoformação*; c) *interformação*.

A *heteroformação* refere-se ao processo de formação organizado sem a participação dos sujeitos que sofre a ação, fruto do pensamento de técnicos e especialistas da educação. Em uma relação direta com a formação dos professores no Brasil – e considerando o grau de avanços na área de organização e desenvolvimento curricular dos cursos de licenciatura, podemos afirmar que a heteroformação é uma realidade em nosso sistema educacional, uma vez que, em sua maioria, os processos formativos continuam sob a responsabilidade das agências de formação, as quais, com base nas determinações legais e nos desígnios dos especialistas, definem nessas instâncias o modelo de formação a ser ofertado.

A *autoformação* é caracterizada pelo processo formativo, definido a partir do controle e da autonomia que o indivíduo tem sobre o seu processo de formação e, de “forma independente”, estabelece os processos, recursos e objetivos a serem alcançados. Com o olhar para o contexto educacional brasileiro, caracterizado pelo atrelamento dos sistemas e das práticas educativas às determinações legais, é forçoso reconhecer que esse tipo de formação não vigora.

A *interformação* diz respeito ao processo no qual a formação é adquirida a partir da interação entre os pares na fase inicial e continuada. Concretizada na perspectiva do trabalho democrático, assegura a participação e colaboração de todos nas ações e na tomada de decisões sobre *como* e o que *deve* ser considerado e valorizado na formação.

Ao compreender ser necessária a integração desses processos – heteroformação, autoformação e interformação – seja sob estas denominações ou por sua síntese –, traduzida pelo processo de formação que integre *a autonomia individual, o amparo legal, a participação e colaboração de outros segmentos (os pares, os formadores e os profissionais)* nas ações responsáveis pela formação de professores, o autor apresenta sua concepção de formação, afirmando ser

[...] uma área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que [...] estuda os processos através dos quais os professores – em formação *inicial* (grifo nosso) ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino [...] (GARCIA, 1999,p. 26).

Com reflexões valiosas e esclarecedoras sobre a profissão e a profissionalidade docente, o educador e pesquisador português Antonio Nóvoa – cujos trabalhos (e presença no Brasil), há mais de uma década alcançaram ampla circulação e aceitação em nosso ambiente acadêmico-educacional – muito tem contribuído para mudanças na concepção da formação dos educadores brasileiros. Para o autor, “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1992, p. 24).

Concebendo a formação de professores como um processo interativo, dinâmico e transformador, o este autor afirma que a referida formação deve ocorrer dentro de uma *perspectiva crítico-reflexiva*. Neste sentido, anteriormente a Garcia (1999), o autor já discutia a necessidade de o professor formar-se de maneira autônoma, na modalidade da autoformação, participada e fundamentada na “[...] interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores a apropriação dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. (NÓVOA, 1992, p.25).

Ao discutir que a personalidade do futuro/actual professor deva ser integrada e valorizada no processo de sua formação profissional, o autor reconhece quão importante são as experiências, as vivências e os diferentes saberes trazidos por estes, não podendo, portanto, serem desconsiderados, mas sim incorporados e trabalhados sob um ponto de vista teórico e conceitual.

Para melhor compreensão sobre a relação e influência das dimensões pessoais na formação de professores, vale reportar as obras de Goodson (2000) e Moita (2000), respectivamente dedicadas ao estudo da formação e atuação dos professores com base em relatos produzidos por profissionais da educação sobre as experiências e trajetórias nessas duas dimensões e os percursos de formação como construtores da identidade e desenvolvimento profissional do professor.

O educador e pesquisador norte americano Ken Zeichner (1992; 2000; 2009; 2010), também tem contribuído e influenciado para novas formulações teórico-metodológicas dos processos de formação de professores. Preocupado, em discutir a reflexão e a investigação da/na prática docente, ele reforça a necessidade dos processos formativos buscarem o estabelecimento de uma relação efetiva e colaborativa entre as agências formadoras e os contextos reais - escolas - de desenvolvimento das práticas profissionais dos atuais/futuros professores.

Professor da universidade de Wisconsin-EUA, Zeichner estudou o que denominou atividades do *practicum*⁵⁷ – efetiva prática pedagógica – existente nos cursos de formação de professores. Em um estudo (1992) que envolveu quatro países (Reino Unido, EUA, Canadá e Austrália), participou da pesquisa que analisou o papel das *atividades práticas* no desenvolvimento curricular da formação de professores. A partir dos resultados encontrados, o autor reconheceu a necessidade de tornar os momentos de *atividades práticas* em momentos de formação e desenvolvimento profissional, possibilitando e incentivando vivências, convivências, reflexões e posicionamentos críticos do contexto profissional, tal como efetivamente ele se configura e se faz existir. Nesta perspectiva, ainda em formação, o aluno pode construir e transformar as concepções da prática docente mesmo que em situação momentânea de observação ou de vivência prática, a exemplo do estágio supervisionado.

Na discussão sobre as inovações relacionadas às *atividades práticas* nos processos de formação de professores, Zeichner (1992) diferencia duas modalidades para sua realização. Uma se desenvolve como uma prática que se explica pela ciência aplicada (orientada pelo currículo e pela burocracia acadêmico-

⁵⁷ No Brasil, podemos conceber o *practicum* como os momentos da prática docente assegurada nos currículos de formação de professores sob a denominação de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, ambos, na maioria das vezes, realizados nos espaços da Escola Básica. Considerando o idioma de escrita e o significado da palavra *practicum*, esta expressão será substituída por *atividade(s) prática(s)*.

institucional); a outra, como ações que conduzem a reflexões fundamentais, propulsoras da construção de uma prática profissional autônoma e posicionada.

Na explicação dessas modalidades, o autor esclarece que ambas têm seus aspectos positivos e negativos. Nesse sentido, compreendemos que na realização das *atividades práticas*, seja possibilitado ao aluno vivências e reflexões sistemáticas, objetivas, relacionais e intencionais de maneira a evitar o *achismo*, a crítica infundada e desprovida de posições que negam a construção autônoma e colaborativa da formação pessoal e profissional, proporcionada não pelo *ver (observar)*, mas pelo *sentir, participar e compreender* o lugar com sua cultura, sua *gente* e dinâmica funcional; tornando-o capaz de explicar todo o *visto*, de modo crítico, analítico e científico e formativo.

Ainda, para esse autor, a formação que situa as *atividades práticas* como aplicação da ciência está “[...] baseada na perspectiva que a investigação educacional, disponível ao formador e aos **futuros professores** (grifo nosso) forneça o suporte necessário à planificação de um currículo de formação de professores, incluindo um currículo do *practium*” (ZEICHNER, 1992, p. 121).

Por outro lado, as atividades práticas que se realizam a partir de uma perspectiva de ação pedagógica reflexiva, conforme as ideias de Shön (2000); orientadas para *a reflexão na ação e reflexão sobre a ação*, exigem mudanças conceituais e estruturais quanto *ao papel, o como e o quando* as vivências práticas devem ocorrer no processo de formação de professores, visando permitir a todos os envolvidos – formadores, alunos, professor-regente – um olhar e um pensar sistemático do espaço-tempo do contexto profissional, assim como para as próprias práticas, conforme funções desempenhadas, para confirmar (ou construir) uma compreensão do ensino “Como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada” (ZEICHNER, 1992, p.126).

Seguindo as posições teóricas de Shön (2000), sobre o exercício da reflexão *na e sobre a ação* docente e corroborando com as posições de Zeichner (1992; 2009) quanto à importância da inserção sistemática (planejada, acompanhada e avaliada) do aluno no futuro campo de atuação profissional, Alarcão (2001), estudiosa do papel da reflexividade no âmbito da educação, fornece contribuições que se coadunam com as posições defendidas por esses autores

quando, na abordagem sobre aprendizagem experiencial, afirmou que esta deve ser desenvolvida de

[...] forma mais ativa, responsável e experienciada ou experiencial, as quais façam apelo a atitudes mais autônomas, dialogantes e colaborativas em uma dinâmica de investigação, de descoberta e de construção de saberes alicerçada em projetos de reflexão e pesquisa, baseada em uma idéia de cultura transversal que venha ao encontro da interseção dos saberes, dos conhecimentos, da ação e da vida (ALARCÃO, 2001, p. 104).

Outro referencial que se tornou forte elemento a contribuir para novas concepções de formação de professores, refere-se aos estudos sobre os *saberes profissionais dos professores*, cujo maior colaborador é o educador e pesquisador Maurice Tardif (2002) e seus colaboradores como Gauthier (1996) e Lassard (2005). Articulado aos estudos dos autores, os saberes docentes, têm sido amplamente aceitos no campo da formação de professores e, assim, têm contribuído para políticas, pesquisas e reformas nos processos formativos, não apenas nos países de cultura anglo-saxônica, mas de países, como o Brasil, que se encontram empenhados, pela pesquisa acadêmica em produzir conhecimentos que expliquem e interfiram na formação inicial e continuada de professores.

Em todos os trabalhos de autoria individual ou que contam com a participação de Tardif (2000; 2002; 2005), encontramos conhecimentos, reflexões e discussões fundamentais para a formulação de novas concepções e práticas de formação de professores. Ao relacionar o objeto que sustenta este estudo – a formação inicial em serviço – com posições de Tardif, encontramos suas contribuições para reflexões sobre os *saberes profissionais que os professores que ingressaram no curso de Pedagogia-PROAÇÃO* levaram para o interior das salas de aula da UESC. Esses saberes, segundo o autor, não poderiam ser desconsiderados pelos processos de construção *dos conhecimentos/saberes universitários* veiculados pela formação proposta. Essas reflexões se desenvolvem a partir das discussões feitas nos últimos anos em vários países do ocidente, originadas por questionamentos sobre a *profissionalização e formação* de professores, como apresenta o autor referido:

- Quais os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas?
- Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação...?
- Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais universitários e entre os professores do ensino básico e os professores universitários...? (TARDIF, 2000, p. 5).

Se o professor passou a ser considerado *agente social*, conseqüentemente sua formação passou a demandar qualidade acadêmico-científica e didático-pedagógica reveladas no atendimento de aspectos até então ausentes de processos formativos. Estes aspectos, associados ao reconhecimento e valorização da pessoa do professor e dos seus saberes e experiências de vida, passaram a exigir a construção de novas concepções de formação de professores e, sem dúvida, perspectivaram novas formas de conceber os professores e a sua prática sócio-profissional.

Com ênfase e atenção específicas para formação de professores no âmbito brasileiro, nos próximos parágrafos apresentamos as concepções de formação de professores, formuladas com as contribuições de educadoras-pesquisadoras brasileiras como as de Mizukami (1996; 2002; 2007), Pimenta (1999; 2004; 2006) e VEIGA (2006; 2008) aqui indicadas como representantes de alguns dos nossos autores⁵⁸ que, tal como seus pares estrangeiros, nos últimos anos dedicam-se aos estudos e pesquisas sobre os diversos aspectos presentes e constituintes nos processos formativos – inicial e continuado – de professores para atuar na educação básica. Na oportunidade, ressaltamos que a formação de professores para atuar no ensino superior, por ser carente de estudo e pesquisas, se encontra em processo de configuração do campo⁵⁹, inclusive com discussões sobre a *não* formação para atuação nesse nível de ensino.

Com um olhar crítico e sistemático para o contexto educacional vivido no Brasil, país denominado em desenvolvimento, emergente ou de terceiro mundo, se reconhece a considerável diferença do mundo dos autores norte-americanos e

⁵⁸ Veiga (2002; 2006; 2008), Pimenta (1999; 2004; 2006), Guimarães (2004), Mizukami (1998); Gatti (1994; 1997; 2003; 2009), Lüdke (1993; 1994; 1997); Libâneo (1999), Freitas (2002), Candau (1997); Demo (1996).

⁵⁹ Cunha (2005; 2006; 2007), Masetto (2003), Pimenta (2002).

anglo-saxônicos com o dos autores brasileiros no referente ao enfrentamento das adversidades para realização de pesquisas e produção de conhecimento.

Com o enfrentamento das adversidades, as referidas autoras assumiram o compromisso de produzir conhecimento sobre a formação de professores e, de forma consistente e crescente, lançam uma literatura revestida de contribuições e elementos orientadores para a análise e prática da formação de professores quanto às *modalidades e formatos; políticas de formação inicial e continuada; relações entre formação e atuação; necessidades formativas dos professores; desenvolvimento curricular etc.*

Neste sentido, ao articular o contexto brasileiro com os textos produzidos pelos teóricos de outros países, principalmente os anteriormente citados, essas autoras reconhecem ser a formação de professores uma ação complexa e por isso forneceram importantes contribuições para o *pensar e praticar* dessa ação.

Fundamentada, entre outros, nos trabalhos dos teóricos como Shön (1983; 1987), Zeichner (1991), Pérez-Gómez (1992), Knowles & Cole (1994) - que criticamente analisaram os processos de formação de professores orientados pelo paradigma da racionalidade técnica -, Mizukami et. al (1996; 2002), apresentaram estudos relacionados à aprendizagem da docência, ao desenvolvimento profissional, à epistemologia da prática, ao conhecimento do professor e ao trabalho colaborativo como instrumentos de formação inicial e continuada. Esses estudos contribuíram para a compreensão da formação de professores como “[...] um processo de desenvolvimento para a vida toda [...]” (p. 13). Essa formação é, então, concebida como ação complexa, constituída e entrelaçada de conhecimentos teóricos e práticos, de vivências concretas e de reflexões sobre o *ser-saber-fazer* dos professores, preparando-os para uma atuação profissional teoricamente fundamentada, responsável, criativa, colaborativa e sempre articulada com a dinâmica objetiva da realidade da educação, da escola e do professor, cuja atuação resulta do entrelaçamento das suas dimensões pessoais e profissionais.

Com estudos e trabalhos nas áreas de estágio, da reflexão e da pesquisa, a educadora e pesquisadora Selma Pimenta (1999) tem contribuído para um novo pensar e fazer na formação de professores ao considerar que os processos formativos, inicial ou continuado, devem ser desenvolvidos de maneira a assegurar

[...] a significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (p. 19).

A partir deste excerto, é preciso abrir um espaço para registrar o quanto, em nome da necessidade de *reforma* e do *novo*, tem-se deixado de reconhecer e de valorizar práticas educativas originadas das experiências, dos saberes e das tentativas de professores que, sozinhos, com os diferentes alunos e contextos, construíram/constroem suas práticas docentes na busca da superação das dificuldades enfrentadas e, mesmo sem referenciais teóricos apropriados, encontraram/encontram formas para ensinar os alunos a dominarem, não o conhecimento em sua dimensão mais ampla e científica, mas, conhecimentos que se tornam base para a sua mobilização no mundo e, conseqüentemente, base para a construção do conhecimento científico. Neste sentido, é importante não deixar de considerar que as recorrentes reformas e mudanças relacionadas à formação e atuação dos professores, na maioria das vezes, terminam por impor o abandono do que *dominam e sabem sobre o que fazem* em detrimento de uma prática caracterizada pela *falta de domínio sobre o que e o como fazer*. Convém questionar:

- *Até quando continuaremos com discurso, sem prática, da valorização dos saberes construídos pelos professores ao longo da carreira, nas dimensões pessoais e profissionais?*
- *Quando será possibilitado ao professor decidir por manter e fundamentar sua prática docente, construída nos desafios do exercício da docência?*
- *Como substituir a velha prática por outra se nem sempre os professores são informados e orientados dos fundamentos teórico-metodológicos que orientam os processos de substituição?*
- *Quais práticas docentes devem permanecer e quais precisam ser inovadas?*
- *A quem cabe o direito e o dever de mudar a prática docente dos professores?*
- *Sob quais parâmetros as práticas dos professores devem ser superadas e, ou modificadas?*

Na perspectiva de responder a estes questionamentos sugerimos não pensar unicamente na prática docente em si mesma, mas no processo que antecedeu sua realização: *a formação*.

Ao pensarmos a formação, na perspectiva dos autores que referenciam o estudo, responderemos aos questionamentos a partir da compreensão da formação como *ação* voltada para preparação de profissionais autônomos, protagonistas dos seus diferentes percursos, compromissados e responsáveis pela construção dos seus saberes e fazeres, conhecedores e reconhecedores da identidade pessoal e profissional que os constituem. Dessa forma, os professores poderiam não sentir-se fragilizados frente às recorrentes mudanças educacionais, mas capazes de separar o *joio do trigo*, de compreender e tomar decisões a favor de *si e do trabalho* que desenvolvem enquanto agentes sociais do campo da educação.

É importante citar, também, Ilma Veiga (2006; 2008) como outra pesquisadora cujos trabalhos têm contribuído para a discussão sobre o desenvolvimento curricular, a organização do trabalho pedagógico e políticas educacionais voltadas para formação de professores. Para este estudo nos apoiamos nos títulos, *Formação de professores: Políticas e debates* (2006) e *Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectiva* (2008).

Em ambos os trabalhos, a autora – social e politicamente – situa o contexto educacional brasileiro e esclarece como ocorre a substituição do conceito/definição de formação como ato de treinamento, finalístico e impessoal por um ato complexo, inacabado, de dimensão sócio-política, vinculada “[...] à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação [...] multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo” (VEIGA, 2008, p. 15).

Nesta perspectiva e com base no que defendem autores estrangeiros, a formação de professores é concebida como ação coletivo-colaborativa destinada a preparar, com a necessária qualidade, professores como gentes sociais; com domínio da relação teoria-prática; dos saberes da docência (conforme apontados por Tardif, 2002); da autonomia profissional e com visão crítica dos diferentes aspectos que caracterizam a dinâmica educacional (VEIGA, 2006, p. 82-85).

Com reflexões fundamentadas nos conhecimentos produzidos pelos autores citados, finalizamos este tópico compreendendo que a formação de professores inaugura o século XXI representada por concepções contrárias à formação produzida sob o paradigma da racionalidade técnica e, em seu lugar, são

consolidados outros paradigmas, como o da perspectiva da formação democrática, emancipatória, reflexiva e autônoma, a qual assegura a preparação de um profissional que nega a docência como ação técnica e cabal e assume o compromisso de praticá-la como ação social, política e cultural, em contínua construção e reconstrução do *ser-saber-fazer*, não somente dos professores, mas de todos os envolvidos, especialmente os alunos.

Compreendemos ainda, que os autores brasileiros – fundamentados nos trabalhos dos pares estrangeiros e em nosso contexto educacional (leis, programas, pesquisas, políticas e práticas) – com responsabilidade têm desenvolvido estudos que demonstram esforços para a produção de conhecimentos teórico e práticos correspondentes com as novas concepções de formação e, assim, com acervo consistente, fornecem orientações que podem fundamentar novas práticas de formação, possíveis de serem concretizadas com qualidade pelos cursos regulares ou especiais, como os de formação inicial para professores em serviço.

3.2 A pesquisa sobre formação de professores: as políticas e as modalidades

Em atenção às novas concepções de formação de professores, às políticas e exigências educativas e à produção acadêmico-científica, fundamentada nos princípios sócio-filosófico-educacionais – formulados e disseminados entre os educadores dos anos 1980 - 1990, como posições contrárias à prática de uma pedagogia conteudista, propedêutica, reprodutivista, excludente e tecnicista –, o termo professor, na perspectiva dos novos conhecimentos, **contextos e textos**, passou a ser compreendido de forma adjetivada, conforme aponta (Amaral, 2006): *professor reflexivo; professor pesquisador; professor mediador; professor orientador; professor como agente social, professor um agente de mudanças, professor um agente político*.

Inevitavelmente, as novas concepções de formação e de prática docente, suscitaram a renovação/produção de novos conhecimentos sobre a formação de professores e serviram de estímulo para que educadores, pesquisadores e organismos, nacionais e internacionais, passassem a se dedicar ao estudo, não apenas do conhecimento acadêmico-técnico-científico, que devem constituir os currículos dos cursos, bem como a atenção para o conhecimento

relacionado às várias dimensões do professor enquanto pessoa (trajetória de vida, crenças, valores, saberes e experiências) e enquanto profissional (formação, práticas, saberes, valorização, condições de trabalho etc.).

Sob o estímulo dos novos enfoques e atenção para os processos e conteúdos de formação de professores, de modo crescente, a investigação sobre aspectos pessoais dos professores tornou-se campo fértil, e logo despertou o interesse de pesquisadores que se preocupam em buscar orientar a organização e o desenvolvimento curricular que considerem e articulem conhecimentos identificados como pertencente aos aspectos pessoais dos professores.

O recente trabalho, *A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo*, apresentado por André (2010), no XV ENDIPE-BH, comunicou que, no Brasil, até os últimos anos da década de 1990, o conhecimento sobre formação de professores, foi produzido no campo de estudos da didática e que a constatação (apud Oliveira, 2000)⁶⁰ do grande número de trabalhos que versavam sobre questões da formação docente impeliram para a constituição dessa formação como campo de estudos e pesquisas. Desta forma, inauguramos o século XXI com um campo de estudos promissor e anunciador da necessidade de sua existência enquanto lugar do debate, da criação e da inovação dos processos e das políticas responsáveis pela formação dos profissionais da educação (André, 2010).

Baseada nos estudos de Garcia (1999), André (2010) discutiu os indicadores apontados pelo autor espanhol como elementos que podem ter contribuído para, no Brasil, modificar a formação de professores em campo de investigação autônomo e de específicas ações.

O primeiro indicador é a posse de um **objeto próprio de investigação**, defendido como necessário para o estabelecimento de critérios e delimitação da área de estudos por um campo de pesquisa, de maneira a possibilitar diferentes formas de investigar e analisar as questões relacionadas ao objeto estudado pelo campo.

⁶⁰ OLIVEIRA, M. R.N. 20 Anos de Endipe. In Candau, V.M. (org.) Didática, Currículo e Saberes Escolares. DP&A, Rio de Janeiro. 2000, p. 161-176.

O segundo é também a posse de uma **metodologia própria**, e em permanente ampliação, revelada na produção científica que lança mão de diferentes instrumentos de investigação como: narrativa, história de vida, diário de aula (Zabalza, 2004), diário reflexivo, observação, pesquisa-ação, pesquisa colaborativa (Zeichner, 2000; Mizukami et. al, 2002).

Ao deter uma *metodologia própria*, a pesquisa sobre formação de professores tem possibilitado estudos sobre dimensões da formação e da atuação docente que, há poucos anos, eram mantidas silenciadas e como de pouco interesse pelos pesquisadores, a exemplo das crenças e valores pessoais e profissionais, desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência, processos formativos etc. Enquanto metodologia de investigação, estes *instrumentos* têm favorecido a melhor compreensão e consideração da pessoa do professor pelos processos que os formam e os aproximam dos métodos autobiográficos defendidos por Goodson (2000) como metodologias que dão *voz* e *ouve* o professor permitindo que este fale sobre *si* e sobre o que *sabe* e *faz*. Este autor afirma:

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, "a vida" é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este fato surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes (p. 71).

Os resultados das pesquisas que utilizam metodologias de investigação validadas pelo campo da formação de professores têm contribuído, não apenas para alargar a compreensão sobre complexidade do ato formativo, concebido como individual e coletivo e ao longo da vida (GARCIA; 1997; MIZUKAMI, 2002), mas também orienta, para a reestruturação dos elementos desse ato a partir do reconhecimento da necessária articulação a ser feita e respeitada entre o *ser-saber-fazer* dos professores, sempre presente, na formação inicial ou continuada. (ANDRÉ, 2010, p. 278).

A **formação de uma comunidade científica**, apresentada por Garcia (1997) e discutida por André (2010) como o terceiro indicador da constituição do campo de estudos sobre formação de professores é concebida como fruto da mobilização dos pesquisadores brasileiros e também estrangeiros a favor da produção acadêmico-científica através de ações coletivas e colaborativas, orientadas por um código de comunicação comum entre os pesquisadores.

Importante destacar ser perceptível, no Brasil, o estabelecimento desse código, tendo em vista a crescente criação de Cursos de Pós-Graduação e constituição de grupos de pesquisa sobre formação de professores e a comunicação/articulação entre eles. Vale destacar ainda, a presença da pesquisa e da produção acadêmico-científica em parceria com pesquisadores nacionais e de outros países. Estes destaques podem ser justificados pelo lançamento em 2009 do “[...] primeiro número da **Revista Brasileira da Pesquisa sobre Formação de Professores**, uma iniciativa importante para a conquista da autonomia da área” (ANDRÉ, 2010, p. 276).

O quarto indicador a favorecer a constituição do campo da formação, responde pela **incorporação dos professores da Educação Básica nos programas de pesquisa**, com participação ativa nos processos de construção e produção científica. No Brasil, essa ação é recente e sua ampliação poderá contribuir para a superação do *não retorno* aos participantes das pesquisas, dos resultados e das contribuições alcançadas com a investigação, da qual, na maioria dos casos, foram os principais protagonistas, conforme discute Zeichner (2006; 2009); André (2009).

O quinto e último indicador refere-se à **consideração da formação como elemento fundamental para a ação educativa, por parte dos gestores, políticos e pesquisadores**. Para a autora, este indicador, por seus desdobramentos, pode ser considerado

[...] o aspecto que mais visível de configuração da área no Brasil, pois temos ouvido freqüentemente depoimentos de políticos e visto inúmeras matérias em jornais e revistas que enfatizam o papel crucial da formação docente na melhoria da educação brasileira (ANDRÉ, 2010, p. 276).

A partir desses indicadores e com base em outros estudos de sua autoria⁶¹ e de pesquisadores da área, a autora André configurou a consolidação da formação de professores como campo de pesquisa alcançado pelo aumento significativo de programas de pós-graduação; de grupos de pesquisas e da crescente produção e circulação acadêmica referente à área. Identificou, também, temas que carecem de investigação, vislumbrando assegurar a produção de

⁶¹ O Estado da arte da formação de professores no Brasil. Educação e Sociedade (1999). A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente (2009).

conhecimentos que fortaleçam, em todos os aspectos, a proposição da formação de professores, levando em conta as dimensões pessoais, profissionais e contextuais, nela envolvidas.

No intuito de articular todos os escritos deste trabalho – *formação em nível superior para professores em exercício* – com o suporte do último indicador, *a formação como elemento fundamental para a ação educativa, será dado prosseguimento às discussões que se seguem neste tópico.*

Pesquisas educacionais, de natureza acadêmica, técnica e econômica realizadas nos últimos anos do século passado, ao apontar para a má qualidade dos cursos de formação de professores, especialmente os de magistério médio, sensibilizam a sociedade na *união de forças* no investimento em uma formação e prática pedagógica que respondam aos conclames do momento de transformações sócio-político-culturais dadas à importância que o papel do professor passa a assumir a partir de então. Nessa direção, Nóvoa (1999), afirmou:

[...] políticos e intelectuais, **mesmo com interesses divergentes** (*grifo da nosso*), juntaram suas vozes clamando pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por uma maior autonomia profissional, por uma melhor imagem social, etc. Para pregar o civismo ou para imaginar o futuro, nada melhor que os professores. É para eles que se viram as atenções dos políticos e da opinião pública quando não encontram resposta para os problemas (p. 13).

A configuração de preocupações até então inexistentes como as que constam na citação acima, não somente mobilizou a sociedade organizada como gerou investimentos financeiros, políticas públicas e consideráveis mudanças.

No campo da pesquisa sobre processos e modalidades de formação, verificou-se outra vertente de ação, focada na investigação de temáticas que ultrapassaram a apresentação da realidade e, a despeito desta, a realização de estudos a favor de uma formação inicial e continuada, compromissada com a melhoria do ensino e da aprendizagem e, principalmente, o com a identidade pessoal e profissional, professor, então vista em contínuo desenvolvimento e transformações, Gatti (1997; 2003; 2009); (Garcia, 2009).

Para uma sucinta apresentação sobre a produção acadêmico-científica brasileira referente à formação de professores, foram selecionados dois estudos

realizados por André (2000; 2009) referentes ao período de 1990 – 2003. A seleção dos trabalhos ocorreu em função de sua correspondência com o período em que tiveram início as discussões sobre a aquisição da formação inicial dos professores, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em cursos de nível superior e da determinação legal conforme o Art.62 da LDBEN de 1996. A oficialização da formação desses profissionais em nível superior é resultado do debate, dos estudos acadêmicos sobre os baixos resultados alcançados pelas séries correspondentes e, especialmente, dos acordos com os órgãos de financiamento da educação, os quais já antecipavam a tendência da universitarização do magistério, assim expressa por Sarti e Bueno (2006),

Essa tendência de formação encontra justificativas em discursos que defendem que a profissionalização e a (re)valorização social do magistério está associada a uma maior racionalização de suas práticas, que alcançariam maior eficácia e legitimidade social se fundamentadas em saberes pedagógicos de natureza científica e em posturas e valores geralmente associados a uma cultura de tipo acadêmica (p. 1).

Entre os trabalhos selecionados para essa discussão, a autora indicou em primeiro lugar, *Formação de professores no Brasil 1990-1998*⁶², elaborado a partir do estudo realizado pela ANPEd sobre as dissertações e teses defendidas no Brasil no período de 1981-1998; da análise de artigos e periódicos publicados entre os anos de 1990-1997 e dos trabalhos apresentados no GT de formação de professores da ANPEd. André (2000), com grande dedicação, fez um minucioso e extensivo estudo no qual sistematizou um panorama sobre o conhecimento produzido na área de formação de professores e destacou os elementos presentes como: temas de maior e menor interesse, temas emergentes e silenciados e as formas de investigação e referencial teórico utilizado. Uma síntese deste trabalho é reportada no artigo, *Estado da arte da Formação de professores no Brasil*, de autoria de André et. al. (1999), publicado pela Revista Educação e Sociedade, ano XX, nº 68/1999.

Para ilustrar a produção acadêmico-científica no período de 1990 -1998 compilamos a tabela a seguir, com base nos dados encontrados.

⁶² Conforme estudos para a construção deste tópico, verificamos que este trabalho é citado com regularidade em estudos sobre as temáticas relacionadas à pesquisa sobre formação de professores.

TABELA - 1 Produção Acadêmica sobre formação de Professores 1990-1998

FONTE	Teses e Dissertações 1990-1996		Artigos e Periódicos 1990-1997		Trabalhos Apresentados na ANPEd 1992-1998	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Formação Inicial	216	76	27	23,5	29	41
Formação continuada	42	14,8	30	26	15	22
Identidade e profissionalização	26	9,2	33	28,7	12	17
Prática pedagógica	-	-	25	22	10	14
Revisão de literatura					04	06
Total de Trabalhos	284		115		70	

Fonte: Dados extraídos do Texto: Formação de Professores no Brasil - 1990-1998 André (2000).

Ao finalizar a pesquisa, André et. al. (1999) identificaram:

[...] uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Permitiu ainda evidenciar o silêncio quase que total em relação à formação do professor para o ensino superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco. (...) são raros os trabalhos que focalizam o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação. Mais raros ainda são os que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural (p. 309).

O segundo trabalho (2009), organizado a partir de resumos de teses e dissertações disponibilizadas no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), *sob o título, Produção acadêmica sobre a formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990-2000*⁶³ foi estruturado com os fundamentos e objetivos do primeiro. Apesar da indicação no título do ano de 2000, a análise comparativa foi realizada com dados referentes aos anos de 1999-2003, conforme dispostos na tabela que segue:

⁶³ Com os mesmos dados dos respectivos anos, 1999-2003, ANDRADE (2007), apresentou trabalho na 30ª na Reunião da ANPEd, com o título: *Pesquisas sobre formação de professores: entre os anos 1990 e 2000*.

TABELA - 2 Produção Acadêmica sobre formação de Professor 1999-2003

FONTE		TESES E DISSERTAÇÕES		
Temas	Trabalhos por temas	SUB-TEMAS	N.º	%
Identidade e profissionalização	481	Identidade	62	12,9
		Concepções, Representações, saberes e práticas	303	63
		Condições de trabalho, organização sindical, plano de carreira	116	24,1
Formação Inicial	255	Licenciaturas	115	45,1
		Pedagogia	65	25,5
		Magistério Médio	43	16,9
		Magistério Superior	32	12,5
Formação continuada	254	Projetos, propostas e programas	143	56,3
		Saberes e práticas	111	43,7
Políticas de Formação	53	-	-	-
Formação inicial em exercício	31	-	-	-
Outros	110	-	-	-
Total de Trabalhos	1184	-	990	-

Fonte: A produção acadêmica sobre formação de professores: estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990-2000, ANDRÉ (2009)

Com atenção para o contexto das *políticas e de reformas* relacionadas à formação de professores nos respectivos períodos desses estudos, compreendemos que os resultados e análises não poderiam ser diferentes.

Somente na década de 1990 as pesquisas sobre formação de professores, sob o reflexo das novas políticas e reformas, começaram a ser realizadas com enfoque em temáticas que, além das anteriores, correspondessem às novas concepções e práticas de formação desses profissionais. Os dados das tabelas 1 e 2 apontam esse movimento com a comparação do número de teses e dissertações produzidas no período de 1990 a 1996 com o período de 1999-2003. Como exemplo, destacamos os estudos sobre a *Identidade e profissionalização docente*. No primeiro período as pesquisadoras identificaram 42 trabalhos; no segundo, sete anos depois, 481, representados pelos percentuais de 9,2% e 87,1% respectivamente.

Com observância às sub-temáticas referidas na Tabela-2, fica evidenciado que, em anos recentes, as questões relacionadas às dimensões pessoais e profissionais dos professores tornaram-se objeto de estudos, correspondendo justamente ao que passou a ser considerado *novo e necessário*

para formar o educador contemporâneo. Hoje, certamente, a realização de uma pesquisa que pretenda mapear a produção científica sobre formação de professores após os períodos apresentados, encontrará um cenário matizado de temas silenciados pela força e pela ausência de políticas públicas que, como as atuais, pressionam a formação/qualificação de um professor polivalente, flexível, reflexivo, criativo, inovador e, especialmente, com predisposição para adaptar-se aos novos e complexos processos e papéis da educação e de seus profissionais (FRIGOTTO, 1995).

O interesse investigativo, a produção e a socialização do conhecimento científico sobre os processos formativos de professores, além de elevar o tema central das pesquisas educacionais, também estimularam reformas nas políticas nacionais, regionais, locais e institucionais destinadas ao preparo dos profissionais de ensino do Estado brasileiro, a começar pelo amparo teórico à elaboração de políticas de formação de professores, cujos textos⁶⁴ passaram a orientar o perfil do *novo professor* para atuar na educação básica e, mais recentemente, no ensino superior.

A partir da pesquisa em *sites que veiculam produção acadêmica na área educacional*⁶⁵, verificamos ter sido considerável o conhecimento produzido subsequente ao ano de 2003, tendo em vista o significativo número de teses e dissertações encontradas sobre a formação e a prática dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Defendemos que a ampliação das pesquisas sobre formação e atuação dos professores desse nível de ensino, constituiu o objeto que se mantém como de interesse de estudo e pesquisas pelos pesquisadores atuais.

Através dos resumos das teses, dissertações e artigos encontrados nos ambientes *visitados*, identificamos a relação dos trabalhos com as políticas educacionais, bem como as novas concepções, práticas e modalidades de formação de professores para atuar na Educação Básica, inclusive a formação em nível superior dos professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme estabelecido pela LDBEN de 1996, a qual fortalece o processo de universitarização do magistério para todos os professores brasileiros.

⁶⁴ Plano Nacional de Educação, 1998; Resolução CNE/CP nº1/2002; Resolução CNE/CP nº 2/2002. Decreto nº6. 755/2009 Parecer CEB nº: 1/1999; Plano Decenal de Educação, 2001; Decreto nº6. 094/2007; Parecer CNE/CES nº:282/2002; Resolução nº 2/ 2007; Parecer do CNE/CP nº 009 de 08/05/2001.

⁶⁵ ANPEd; BDTD; INEP; SciELO; Google Acadêmico.

Ainda que formação de professores, em nível superior, tenha sido indicada e defendida pela produção acadêmica e pelos segmentos educacionais e entidades representativas (ANFOPE, FORUMDIR, ANDPEd), em razão do seu caráter político no Brasil, ela tem sido implantada dentro da visão de certificação (FREITAS, 2002) e não de uma formação para o exercício da docência conforme postulam as novas concepções sobre formação de professor. Nesse sentido, sobre a implantação da universitarização do magistério, Maués (2003) entende ser

[...] uma maneira de evidenciar a importância educacional para o crescimento econômico, o que em tese depende da atuação dos profissionais da educação. A “universitarização” seria uma forma de qualificar melhor essa formação e encaminhá-la para a profissionalização [...] (p. 99).

Realizada sob a força legal acima referida e com as orientações dos organismos internacionais, a universitarização da formação dos professores no contexto educacional brasileiro ocorreu/ocorre de forma aligeirada e, em muitos casos, com resultados duvidosos, visto que as modalidades (EAD, cursos semipresenciais, cursos de finais de semana, cursos com dois anos de duração e outros tantos, por nós desconhecidos) e as instituições nem sempre apresentam os requisitos mínimos para a oferta dos mesmos, principalmente instituições recentemente criadas ou tornadas capazes de prover essa formação.

No referente à formação inicial, em nível superior, para os professores em serviço, ela alcança três aspectos. Primeiro, a forma e os desdobramentos de como o anúncio, de caráter legal, passa a afirmar serem, agora, *professores leigos*⁶⁶, e não mais professores como pensavam ser, fato que, certamente, gerou um sentimento de menos valia em relação a si enquanto pessoa e profissional – muitos, inclusive, com larga experiência docente e anos de atuação e, portanto, portadores de saberes pessoais e profissionais demarcados em suas crenças, valores e práticas.

O segundo aspecto atinge o curso de magistério médio, através do qual, em sua expressão maior, eles se tornaram professores. O que não poderia ser diferente, haja vista que, por mais de um século, esse curso foi social e

⁶⁶ O termo leigo, se bem aceito dentro das instituições religiosas, em outras áreas, a exemplo da educação, traduz ausência, falta de conhecimento para o desempenho determinadas funções. Dessa forma sua expressão vem carregada de um sentimento de incapacidade.

politicamente reconhecido como lugar da formação dos professores para a educação infantil e, especificamente, para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Face às diferenças sócio-econômicas entre as regiões do Estado brasileiro, Ramos (2007) com base nos estudos de LÜDKE (2004), discute que, em nível superior, as políticas de formação, para professores em serviço atingiram principalmente os docentes das regiões norte e nordeste, pelo fato de, nesse nível de ensino, nos anos de 1990 os Estados do sul e sudeste já apresentavam alto percentual de professores com formação, o que se contrapunha à situação apontada por dados do INEP (2003, p. 23), referentes às “[...] regiões norte e nordeste que, mesmo sofrendo interferências das novas políticas, em 2002 apresentavam mais de 77% dos professores com formação em nível superior nas classes das séries iniciais” (RAMOS, 2007, p. 4).

O terceiro, articulado com os demais aspectos, está relacionado aos saberes da experiência, construídos pela prática pessoal e profissional, desenvolvida de diferentes formas e através das relações estabelecidas na vivência e na convivência do cotidiano escolar com os pares, alunos e respectivos pais.

Os aspectos citados encontram lastro para discussão nos estudos de Tardif (2002), sobre os saberes docentes, construídos e adquiridos pelos professores em seus processos de formação, atuação e desenvolvimento profissional e, portanto, mesmo com a formação média, mobilizam diferentes saberes no exercício da docência e,

[...] constantemente utilizam seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional *média ou superior* (grifo nosso) (p. 64).

Ao refletir sobre estes aspectos, a respeito dos impactos causados pela exigência da formação superior aos professores egressos dos cursos de magistério médio, analisamos que os referidos professores devem ter se sentido, de alguma forma, senão totalmente, destituídos da *formação profissional* e, mesmo cientes do domínio de *saberes e práticas*, construídos pela experiência e vivências com a escola, alunos e pares, forçosamente ingressaram no mundo da dúvida e da indagação quanto a sua capacidade para continuar no exercício da docência, sem a formação superior. Em relação aos pares que detêm a formação superior,

certamente o sentimento dos professores passa a ser o de insegurança e o de *menos valia*, representados pelo pensamento de *saber-fazer* menos por falta da formação, agora, determinada como *adequada*.

Ao considerar os sentimentos possíveis de serem gerados nos professores, face o texto legal e contexto social acerca da sua formação, nos reportamos ao papel dos cursos de formação inicial em serviço e destacamos o papel dos mesmos para o trabalho junto a esses professores, no sentido de valorizar e intervir em suas dimensões pessoais e profissionais, de maneira que reconheçam e sejam reconhecidos em suas capacidades, saberes, crenças, valores e capacidades. Nessa perspectiva questionamos:

- *As universidades e os professores formadores estão preparados para trabalhar com turmas formadas por professores da Educação Básica?*

- *Os currículos organizados para esses cursos respondem às necessidades dos professores-alunos?*

- *De que forma esses cursos valorizam, respeitam e trabalham com as dimensões pessoais e profissionais constituídas nesses professores?*

- *Que sentimentos são gerados nos professores ao se sentirem alunos universitários?*

- *O que esses cursos passam a significar para os professores, como pessoa e profissional?*

- *Quais os saberes docentes construídos e modificados pela realização desses cursos?*

- *Que contribuições esses cursos proporcionam ao ser-saber-fazer dos professores?*

3.3 A formação de professores em serviço: texto e contexto

Para pensar as questões relacionadas aos cursos de formação inicial em serviço, nos reportamos a dois pontos: ao texto do artigo nº 62 da LDBEN e às discussões feitas nos capítulos anteriores. A análise conjunta desses dois pontos nos remete a considerar que o texto legal não pode ser entendido por ele mesmo, mas como fato decorrente de mobilizações sociais, de contextos de mudanças e, principalmente, dos estudos e pesquisas que – ao longo dos últimos trinta anos têm

persistido na defesa da formação de todos os professores, para todos os níveis, com a qualidade que merecem – elegem a universidade como *locus de excelência* dessa formação. No aspecto referente ao *locus* da formação, o **texto** da Lei contraria essa defesa ao determinar que a referida formação possa ocorrer em “universidades e institutos superiores de educação”, seja para professores em serviço ou para os ingressantes nos cursos de licenciatura, que, como iniciantes na universidade, não têm experiência alguma no âmbito da educação. Essa determinação gera debates, críticas e configura o **contexto** para oferta por diferentes instituições e modalidades de formação de professores.

A discussão sobre a legalização dos institutos superiores com espaços de formação de professores é visto, conforme afirma SHEIBE (2006) a imposição de um modelo de formação que

[...] embora vinculada ao ensino superior, é desvinculada do ensino universitário, passando a constituir-se numa preparação voltada para a preparação técnico-profissionalizante de nível superior. [...] a proposta dos Institutos Superiores de Educação se diferenciam dos parâmetros que orientam uma formação universitária, esta necessariamente vinculada à pesquisa e produção de conhecimento (p. 54-55).

Para a autora, o modelo dos Institutos Superiores de Educação-ISEs, criado por políticas que, formalmente, *diferencia* o ensino superior, diz respeito à forma encontrada pelos organismos interessados para diminuir os custos e exigências pressupostas pela formação ofertada por instituições universitárias.

No referente ao objeto de estudo – formação superior em serviço – os estudos têm mostrado que, em sua maioria, vêm sendo ofertados por instituições universitárias e de caráter público. O estudo realizado por BELLO (2008) apresenta 52 instituições superiores⁶⁷, que, entre os anos de 1997-2006, ofertaram cursos superiores para professores em serviço. Desse total 23(44,2%) são instituições federais, 17(32,7%), estaduais e 12 privadas. Se acrescentarmos aos dados da autora, os dados das quatro universidades estaduais da Bahia, o número aumenta para 56 instituições públicas a ofertar a formação de professores em serviço. O número de instituições privadas que oferecem a formação em serviço está concentrado na região sudeste, especificamente no Estado de Minas Gerais, no

⁶⁷ Os dados não apresentam os programas desenvolvidos pelas universidades Estaduais da Bahia – UESC, UESB, UEFS e UNEB.

qual, de um total de 18 instituições (públicas e privadas), em pareceria, ofertou o curso Normal Superior, na modalidade à distância, através do Projeto Veredas (p. 64-67).

O estudo da autora revela, também, que os cursos ofertados receberam nomenclaturas diferenciadas. A maioria deles – vinte e dois cursos – receberam a denominação de curso de licenciatura em Pedagogia, seis, Normal superior e os demais, nomenclaturas correspondentes ao nome do próprio programa⁶⁸, como o da Universidade Federal da Bahia, *Licenciatura em ensino fundamental multidisciplinar*.

Do levantamento realizado nas quatro universidades estaduais da Bahia, obtivemos das coordenações dos programas, os dados⁶⁹ apresentados nos quadros que se seguem:

QUADRO 1 - Formação de Professores em serviço pela UESC

Núcleo Turmas	PROCESSO SELETIVO				ALUNOS MATRICU LADOS	CONCLUINTES		
	INÍCIO	CONVÊNIO/ MUNICÍPIOS	CANDI DATOS INSCRITOS	VAGA		Nº	ANO	%
UESC (Proação- I)	Maio 2003	037/02 - 14	828	200	200	194	2007	97
UESC (Proação- II)	Setem bro 2006	011/06 - 10	338	200	200	194	2007	97
Camacã	Março 2003	019/02 - 06	403	150	150	143	2007	95
P. Seguro	Março 2003	018/02 - 01	116	50	50	45	2007	90
Total	-	04 – 31	1685	600	600	576	-	-

Fonte: Coordenação de Programas Especiais UESC – 2010

⁶⁸ Não foi possível identificar se no diploma do curso, conferido aos professores; a nomenclatura permanece com o nome do programa ou Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior.

⁶⁹ O coordenador de programa de formação de professores da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, na data da coleta de dados, informou não disponibilizar da sistematização dos dados solicitados.

QUADRO 2 - Formação de Professores em serviço pela UESB

Turmas	PROCESSO SELETIVO				ALUNOS MATRICULADOS	CONCLUINTES		
	INÍCIO	CONVÊNIO/ MUNICÍPIOS	CANDIDATOS INSCRITOS	VAGA		Nº	ANO	%
1ª	2004.1	049/2003/*	-*	-	76	67	2006.2	88,15
2ª	2004.2	049/2003/*	-	-	79	70	2007.1	88,6
1ª	2004.2	040/2004/*	400	400	260	226	2009.2	87
3ª	2005.1	049/2003/*	-	-	47	38	2007.2	80,85
4ª	2005.2	049/2003/*	-	-	55	50	2008.1	90,9
1ª	2005.2	030/2005/*	-	50	48	46	2008.1	95,83
2ª	2006.1	030/2005/*	-	50	48	46	2008.2	95,83
3ª	2006.2	030/2005/*	-	50	44	44	2009.1	100
4ª	2007.1	030/2005/*	-	50	40	38	2009.2	95
1ª		009/2006/*	103	-	96	-		
					793	625	-	-

Fonte: Coordenação de Programa Especiais UESB- 2010

*Dados não fornecidos

QUADRO 3 - Formação de Professores em serviço pela UNEB

Rede UNEB Pedagogia	PROCESSO SELETIVO				ALUNOS MATRICULADOS	CONCLUINTES		
	INÍCIO	CONVÊNIO/ MUNICÍPIOS	CANDIDATOS INSCRITOS	VAGA		Nº	ANO	%
1ª	Dezembro 1998	21 / 21	3.824	2.050	1.920	1.813	2001	94,43
2ª	Julho/1999	16 / 22	3.246	1.600	1.551	1.421	2001	91,62
3ª	Abril/2000	20 / 23	4.945	2.000	1.974	1.714	2002	86,82
4ª	Setembro 2002	35 / 42	10.800	3.500	3.456	3.219	2007	93,15
5ª	Junho/2003	18 / 29	4.446	2.050	2.013	1.778	2007	88,32
6ª	Julho/2004	06 / 08	1.468	800	798	620	2008	77,69
7ª	Fevereiro/ 2006	17 / 17	2.541	1.600	1.588	1084	2009	Faltam concluir 4 municípios
8ª	Dezembro / 2006	11 / 11	1.190	1.100	1.004	236	2010	-
9ª	Setembro/ 2007	05 / 07	642	500	447	-	2010	
		149 / 181	33.102	15.200	14.781	11.885	-	-

Fonte: Coordenação de Programas Especiais da UNEB - 2010

A análise dos dados dos quadros acima indicam que a UNEB, a primeira universidade a iniciar, em 1998, a formação de professores em serviço, já ofertou nove turmas, abriu 15.200 vagas, matriculou 14.781 professores-alunos e diplomou, com a conclusão de sete turmas, 11.885 professores. Entre as três instituições apresentadas, a UESC com o curso iniciado em 2003, foi a que atendeu o menor número de professores, diplomando 576 professores.

Dos dados dos quadros 1 e 3, dois aspectos mereceram destaque. O primeiro refere-se ao número de municípios atendidos, especialmente pela UNEB. O segundo, incluindo dados do quadro 2, diz respeito ao percentual – superior a 87% – de professores que concluíram o curso. A permanência no curso é, do nosso entendimento, um dado que merece estudos específicos.

Os cursos dessas instituições foram ofertados na modalidade presencial, desenvolvidos nos municípios conveniados ou nos espaços das universidades, como é o caso do PROAÇÃO/UESC, objeto de estudo desta tese.

O total de professores atendidos por essas universidades, no período de 1998-2009, atingiu a soma de 13.086 professores. Esse número, apesar de representativo, não é suficientemente significativo se considerarmos o grande número de professores no Estado da Bahia que não apresentam formação em nível Superior. Segundo o Censo Escolar do MEC/INEP de 2007/2009, na Bahia, 35% do quadro da rede estadual e 76% das redes municipais é de professores que atuam sem a formação exigida, conforme tabela 3, a seguir:

TABELA 3 - Número de Professores da Educação Básica por Dependência Administrativa e Escolaridade, Bahia 2007/09

Ano	Professores da Educação Básica									
	Dependência Administrativa									
	Estadual					Municipal				
	Total	Com nível superior		Sem nível superior		Total	Com nível superior		Sem nível superior	
	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	
2007	34.110	20.941	61,4	13.169	38,6	93.272	14.447	15,5	78.825	84,5
2009	36.360	23.433	64,4	12.927	35,6	97.458	22.924	23,5	74.534	76,5

Fonte: SEC, MEC/INEP.

Elaboração: CIE, SUPAV/CAI

Notas: O total de professores não corresponde com a soma das demais colunas, pois:

1. Existe professores atuando em mais de um município do Estado da Bahia
2. Existe professores atuando em mais de uma dependência administrativa
3. Existe professores atuando em mais de uma localização
4. Existe professores atuando em mais de uma Etapa e/ou Modalidade de ensino
5. Educação Infantil - Inclui professores de Educação Infantil Unificada

Diante desse cenário, a Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia – SE-BA tem divulgado a realização de um Programa Especial, em parceria com o Ministério de Educação (MEC), com o objetivo de zerar esse *déficit* de formação. O Programa será desenvolvido em seis anos, contará com o investimento de 400 milhões do governo federal e de 84 milhões do tesouro estadual e ofertará 60 mil vagas para os professores sem formação superior.

A proposta é que o curso seja desenvolvido com o apoio das instituições superiores, especialmente as públicas. Para atender às condições dos professores, o curso será ofertado na modalidade presencial, 40 mil vagas, e à distância, 20 mil vagas. Segundo a SE-BA, como auxílio à realização do curso, os professores participantes receberão bolsa de no máximo R\$ 500,00 (quinhentos reais). Ofertado na modalidade em serviço, o curso será gratuito, duração de três anos e utilizará a experiência do professor em sala de aula para desenvolver o processo de formação e de reflexão da prática.

Conforme informações da Assessoria de Comunicação da SEC-BA, o referido programa tem sido considerado pelo Secretário de Educação do Estado, Osvaldo Barreto, como o mais arrojado do país e visa o cumprir a determinação da Lei 9.394/96 de que todo professor deve ser licenciado para o ensino da educação básica. Para ele, o Programa “É um ato de respeito com os professores e de reconhecimento do quanto são fundamentais para educar a nossa juventude” (2010).

Com a apresentação de aspectos da formação para professores em serviço, delineamos o contexto dessa formação, instalada no âmbito da educação superior, cujo atendimento ao perfil dos que nele ingressam, precisa lançar mão dos parâmetros de formação apontados pelos autores que fundamentam este estudo no que se refere aos saberes, crenças, valores, experiências e cultura, passando a exigir uma formação que integre as dimensões pessoais e profissionais dos novos professores-alunos, tal como será discutido no capítulo V, da análise de dados.

Outro aspecto referente ao contexto da formação em serviço é encontrado na *emblemática* relação da agência de formação com a escola básica. Se, até então, as instituições superiores, em sua maioria não conseguiram efetivar uma relação colaborativa com a escola, a formação em serviço, se apresenta como instrumento-meio para *trazer*, os professores-alunos e a escola básica a essas instituições, uma vez que acreditamos não ser possível reunir quarenta ou cinquenta

professores-alunos em uma sala de aula, sem constituí-la em um espaço objetivo da representação do contexto escolar.

Assim, forçosamente, a instituição de formação e os seus formadores terão acesso ao contexto real da educação básica e, portanto, precisarão refletir e atuar sobre as questões voluntária e involuntariamente trazidas pelos professores, transformando-as em requisitos para a construção do conhecimento acadêmico voltado à qualificação dos professores e, conseqüentemente, como instrumento de melhoria do trabalho pedagógico e das relações destes com a escola, como os alunos, pares e comunidade.

Com base em todas as discussões feitas até este capítulo, fundamentamos não apenas o estudo proposto, mas, também, os motivos que nos mobilizaram para sua realização, justificados pela experiência possibilitada com o envolvimento no processo de elaboração e desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia do PROAÇÃO-UESC – cujas características revelaram caminhos possíveis para o preparo de professores com respeito às dimensões pessoais e profissionais dos que abraçam a profissão-professor.



CAPÍTULO 4

PERCURSO METODOLÓGICO: SENSIBILIZAÇÃO, REFLEXÕES e DECISÕES

A proposta de desenvolver uma pesquisa sobre formação de professores em serviço ocorreu por conta de nossa trajetória de vida pessoal-profissional e do nosso envolvimento com o Curso Pedagogia-PROAÇÃO, da Universidade Estadual de Santa Cruz, no período de 2002-2007, o qual possibilitou vivenciar um desenvolvimento curricular de curso voltado para intervenções de caráter formativo nas dimensões pessoais e profissionais dos professores, na condição de alunos. Como afirma Minayo (2000), um problema/objeto de pesquisa, ao ser intelectualmente construído tem relação direta com a vida prática do seu propositor.

Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (p. 90).

A partir do perfil dos alunos, o curso foi proposto em conformidade com as discussões e conhecimentos produzidos nos últimos trinta anos sobre a formação e atuação de professores, especialmente os autores aos quais recorreremos, para fundamentar a pesquisa: Zeichner (1993; 1995; 2000; 2009; 2010), Nóvoa (1995; 2000; 2009), Pimenta (1999, 2004; 2006), Tardif (2000; 2002), Mizukami (2002; 2004; 2006), Veiga (2006; 2008) e Amaral (2006).

As orientações desses autores, além de fundamentarem o currículo do curso que gerou o objeto de pesquisa – contribuições do curso às dimensões pessoais e profissionais dos professores – também marcaram o nosso processo de atuação como formadora de professores, concorrendo para ações pessoais e profissionais que visassem assegurar contribuições aos processos formativos – inicial e continuado – de professores com perspectivas reflexivas, autônomas, críticas e construtivas do *ser-saber-fazer* docente.

A idéia de manter os autores que fundamentaram o curso e orientam a nossa prática docente como referenciais da pesquisa, encontra justificativa por dois aspectos: primeiro pelo estímulo para aprofundar e relacionar as ideias defendidas por estes autores e; segundo, pela segurança, com o domínio do conhecimento por eles propostos, para explicar os dados obtidos dos professores que, na condição respondentes, participaram da pesquisa.

Com o objetivo de responder a questão que deu origem a esta tese, como percurso metodológico, intencionamos a realização de uma pesquisa que revelasse os processos teórico-metodológicos empreendidos para o desenvolvimento do currículo do curso e que foram responsáveis por contribuições e mudanças nas práticas pessoais e profissionais dos professores dele egressos.

A partir das orientações e princípios da investigação que se realiza sob a perspectiva da abordagem qualitativa para responder a questão e os objetivos do estudo, optamos pela pesquisa analítico-interpretativa. A opção é justificada nos elementos desse tipo de pesquisa, os quais possibilitam analisar, descrever e interpretar com grau de profundidade os dados coletados.

Em razão da amplitude das informações adquiridas, ressaltamos não ter sido possível limitar a análise e interpretação no rigor do tipo de pesquisa em si, pelo fato de terem sofrido influências dos estudos, da sensibilização, das reflexões e das decisões que foram tomadas no transcorrer da construção do trabalho – revisão de literatura, análise documental, elaboração do instrumento de pesquisa, contato com os participantes, coleta de dados, organização e descrição dos dados.

Neste sentido, citamos a posição de Zeichner (2009), apresentada no artigo – Uma agenda de pesquisa para a formação docente – resultante da análise de textos do *relatório final do painel American Educational Reserch Association*⁷⁰ (AERA), referente às pesquisas acadêmicas relacionadas à formação inicial de professores. Ao propor uma agenda para a pesquisa sobre a formação de professores, o autor discute não ser possível investigar essa temática a partir de uma única abordagem disciplinar e metodológica, afirmando ser essencial:

[...] uma abordagem multidisciplinar e multimetodológica para estudar questões sobre formação docente oferece a melhor probabilidade de produzir conhecimento útil para a política e para a prática. [...] Dada à complexidade da formação docente e suas ligações com

⁷⁰ Associação Americana de Pesquisa Educacional.

vários aspectos da qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno, nenhuma abordagem metodológica ou teórica isolada será capaz de fornecer tudo o que é preciso para compreender como e porque a formação docente influencia os resultados educacionais (p. 20).

Com o olhar para o processo de construção, investigação e análise dos dados, o estudo exigiu aprofundamento teórico, cruzamento de dados e inferências variadas, corroborando com a posição de Zeichner (2009), por considerar que esta pesquisa não se realizou sob único método de investigação e de análise.

Assim, neste estudo, identificamos a contribuição da perspectiva sócio-histórica das ciências humanas – abordada por Vygotsky, Bakhtin e Luria - no que diz respeito à apresentação da formação de professores em serviço como resultado de lutas sociais, ações e investimentos econômico-políticos. Na mesma direção, defendemos que as contribuições (ou não) do curso de Pedagogia-PROAÇÃO para a tríade *ser-saber-fazer*, ocorreram dentro de um processo de formação de professores iniciado com o interesse dos gestores municipais e decisão da UESC (2002) para a oferta do mesmo.

Como pesquisa qualitativa, o estudo enfatizou a “[...] descrição, a indução, a teoria fundamentada e estudo das percepções pessoais [...]” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 11) dos professores sobre o curso realizado, procuramos compreender e explicar, à luz do referencial teórico, como eles descrevem as vivências, as experiências e as aprendizagens adquiridas com o curso, para assim, transformá-las em contribuições às suas dimensões pessoais e profissionais.

Para os autores citados, a investigação qualitativa de cunho sociohistórico solicita do pesquisador uma preocupação inicial, um objetivo central e uma questão orientadora para a realização do estudo. Solicita, ainda, que o pesquisador estabeleça proximidade com o objeto de investigação de maneira a, continuamente, buscar compreendê-lo e explicá-lo. No referente à nossa aproximação com o objeto de estudo, esta ocorreu antes da proposição da pesquisa, mediante o processo de orientação e acompanhamento das atividades do curso, dos pares e professores-alunos, secretários de educação e outros. Essa aproximação proporcionou a antecipação de possíveis contribuições do curso às dimensões pessoais e profissionais dos professores e foram fundamentais na orientação deste estudo, bem como nos levou à percepção da formação de professores em serviço

como sendo uma prática de âmbito nacional, cujos resultados têm se constituído em objeto de pesquisas acadêmicas⁷¹.

Ao levar em consideração a dimensão do objeto de estudo e sua relação com os professores egressos do curso Pedagogia-PROAÇÃO, compreendemos a necessidade de ponderar quatro aspectos, avaliados como decisivos para a realização da pesquisa. O primeiro, diz respeito à forma de contato com os professores geograficamente localizados em 14 municípios da região sul da Bahia. O segundo, ao número e à forma de seleção dos professores participantes da pesquisa – inicialmente pensada para ser desenvolvida com 10 professores. O terceiro, diz respeito ao instrumento de coleta de dados, utilizando a narrativa ou entrevista como instrumento de coleta de dados. O último aspecto estava relacionado com o processo de coleta de dados, tendo em vista a possibilidade de interferência da pesquisadora junto aos respondentes eleitos, em função das relações pessoais e profissionais, anteriormente estabelecidas.

4.1 Sensibilização para participação na pesquisa

Para iniciar e definir os encaminhamentos da coleta de dados, como primeira ação, decidimos pelo estabelecimento de contato com os professores, mediante o envio de uma carta-convite (ANEXO I), para todos os egressos, a qual é aqui considerada como instrumento de sensibilização para participação na pesquisa.

Na perspectiva da sensibilização idealizada, fizemos constar na carta informações sobre as atividades do doutoramento referente ao curso e indicamos a produção acadêmica, a apresentação de trabalhos em eventos científicos ENDIPE (2008), Simpósio de Educação Básica (2009), CIPA (2008) e Congresso Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares (2008).

Ainda no tocante ao conteúdo da carta-convite, elencamos algumas memórias do curso como postura dos mesmos como professores-alunos, atividades desenvolvidas, desafios enfrentados, dos artistas, das guloseimas trazidas para a

⁷¹ Em seu estudo de doutorado, BELLO, Maria Isabel Merelo (2008), identificou, entre os anos de 1999 a 2006, cinquenta e cinco produções acadêmicas - mestrado e doutorado – sobre a formação de professores em serviço.

UESC etc. Por fim, falamos do objetivo do trabalho e da forma de sua realização ressaltando o nosso interesse em sistematizar as contribuições do curso às suas dimensões pessoais e profissionais. Finalizamos com a solicitação da confirmação do interesse em participar da pesquisa.

Dada à impossibilidade do envio individual da carta, contamos com o apoio do ex-secretário do PROAÇÃO/UESC, o qual solicitou ajuda aos ex-professores-articuladores, responsáveis pela articulação UESC-Municípios. No contato direto com os respondentes, verificamos que carta não fora distribuída conforme solicitamos. Alguns professores-articuladores deixaram a carta na secretaria de educação dos respectivos municípios para serem entregues aos professores. Avaliamos que o contexto da época, caracterizado pela proximidade do encerramento do ano letivo e da efervescência das eleições municipais tenham prejudicado a distribuição da carta aos professores.

Na tentativa de resolver o impasse recorreremos ao *e-mail* de alguns professores, para os quais enviamos a carta e solicitamos o repasse para os outros colegas.

4.2 A confirmação de interesse

Por *e-mail*⁷², telefone ou carta, recebemos a confirmação do recebimento da carta e interesse de participação na pesquisa, por parte de 42 professores. Algumas confirmações representavam o coletivo dos professores do município correspondente. A seguir a transcrição de alguns dos e-mails enviados

[...] será um prazer participar da realização do seu trabalho, com toda ousadia estou me sentindo importante. Ao ler sua carta fiquei muito feliz por saber que o resultado do nosso curso não ficará entre quatro paredes. Sem falar no carinho que você dispensa a cada um de nós. Abraços de sua aluna, Rosa.

[...] Pode ficar tranquila que nós aceitamos sim, responder o que você precisar, afinal, você é uma grande amiga, muito competente como pró/coordenadora. Do curso e de você temos muitas e boas recordações. Todos irão responder. Professores de Santa Cruz.

⁷² O número de confirmações por e-mail ocupou o primeiro lugar entre os demais veículos. O resultado confirma o uso da comunicação virtual para estabelecimento de contato entre as pessoas.

[...] recebemos sua carta o que nos deixou muito felizes. Estamos orgulhosos do seu, e porque não dizer do "nosso" trabalho, embora o grande mérito tenha sido mesmo SEU, por ter sido a célula matriz que impulsionou e "arrebanhou" *peessoas, fazendo-as acreditar em si e pagar pra ver no que dava. E deu. E como deu* [...] Thorbilla e Dan Moreno.

[...] Fiquei muito feliz com sua carta e terei imenso prazer em fazer um relato para fortalecer os subsídios do seu trabalho de pesquisa.guardo informações e conte comigo [...] Rosa Silva.

[...] O PROAÇÃO, *sempre digo, ensinou a UESC a rever sua postura diante os educadores da nossa região*, [...] poucos são responsáveis por esta *lição de construção de profissionalidade*. [...] Conte comigo, sempre que precisar [...] Simone Dias.

[...] Tomada pelo sentimento de alegria ao receber e ler a sua carta e *perceber que os momentos vividos e compartilhados na UESC, através do PROAÇÃO jamais foram e serão esquecidos* [...] *sempre presente em nossa memória deixando lembranças vivas de que devemos lutar pelos nossos sonhos*, que um dia, com certeza, se tornarão reais. [...] Esta é uma forma de, mesmo distante, poder *compartilhar sonhos, ideais e ações práticas vivenciadas no nosso dia a dia profissional* [...] Sílvia.

[...] Recebemos sua carta e ficamos felizes por você e por nós também. Conte conosco para o que se fizer necessário na realização do seu trabalho. Turma de Barra do Rocha.

[...] recebi a sua carinhosa carta e foi maravilhoso relembrar os nossos momentos do curso. *Foi uma fase difícil, porém muito importante para todos nós*. [...] é motivo de alegria para mim que fui sua aluna e melhor ainda é poder ter o prazer de participar desse momento [...] Rosânia.

[...] posso entregar a carta para; Lourice, Rosemary, Tatiana, Karla, Erenita Cristina, Sandra Regina, Jeane e tenho duas colegas de Una na pós-graduação em minha sala. Pode contar comigo [...] Silvinha.

Com o olhar para o conteúdo das confirmações acreditamos que a carta constituiu em um bom instrumento de sensibilização e preparo à participação na pesquisa. Levando em consideração o objetivo da carta, ressaltamos a necessidade de, durante a pesquisa, decidir e manter o sentimento de respeito às pessoas com as quais desejamos desenvolver uma investigação. Antecipar informações sobre o trabalho de investigação favorece a livre decisão do sujeito indicado como participante, bem como revela a postura responsável, ética e compromissada do pesquisador com os possíveis sujeitos da pesquisa e com o próprio objeto de investigação.

Ressaltamos ainda quem em uma rápida análise do conteúdo das confirmações, observamos dados que sinalizaram para a o nosso objeto de estudo, conforme destacamos, com fonte itálica, nos *e-mails* acima relacionados. Comentários de tal natureza, por telefone e cartas trouxeram muitas reflexões e preocupações: Como vou definir os professores para realizar as entrevistas? Que critérios utilizar? Ante o grande número de interessados, qual instrumento de pesquisa mais adequado para recolher os dados pretendidos? – Qual (is) critério(s) utilizar para selecionar os sujeitos? – Quais municípios devem participar? Por que este ou aquele município? Investigaremos outros profissionais além dos professores, conforme definido no projeto de pesquisa? Devo entrevistar quantos professores? Quem não poderia participar? Faço sorteio dos que confirmaram interesse? Muitas e muitas perguntas! Dias e dias para decidir.

4.3 O instrumento de coleta de dados

Com muitas reflexões sobre o instrumento de coleta de dados que melhor correspondesse ao objeto de pesquisa, chegamos à conclusão que três aspectos, vistos como interdependentes, precisavam ser colocados em pauta antes de chegar a uma ação definitiva: o objeto de estudo, os participantes e a posição da pesquisadora em relação a estes.

Ao refletir sobre a relação entre estes três aspectos, destacamos que a estreita relação mantida no decorrer de mais de três anos, entre a pesquisadora e os professores (sujeitos da pesquisa), seria um fator a ser levado em conta para a definição do instrumento, especialmente os que favorecessem à imparcialidade e ao contato físico entre pesquisadora e pesquisados. Isto porque, pelo conteúdo das confirmações enviadas, ficou evidente que as relações estabelecidas ainda continuavam fortes e poderiam interferir nos resultados pretendidos, caso optássemos pelo instrumento da entrevista ou narrativa.

Embora reconhecendo a possibilidade de realizar a pesquisa por amostragem, após tantas confirmações e interesse de participação, não sentimo-nos à vontade para propor critérios que limitassem a participação de professores e municípios. Nesse momento, já definíamos que a pesquisa seria realizada com todos os que responderam ao instrumento, configurando assim, um único segmento

dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento do curso: os professores que dele participaram como alunos.

Finalizando as reflexões, com o apoio da orientadora, fomos concluindo que o instrumento a ser utilizado deveria possibilitar a participação de todos que se mostraram interessados, não selecionando professores, nem municípios. Decidimos então, entregar o questionário para os professores que se fizessem presentes no encontro com a pesquisadora.

Acreditamos que o critério adotado foi justo e nos deixou com a consciência tranquila, afinal, em sua oferta, o curso não foi diferenciado para nenhum dos seus participantes. As diferenças podem ser encontradas nas contribuições recebidas/percebidas e apontadas por cada um, levando em conta, aí sim, os dados fornecidos.

Ao refletir sobre todos estes aspectos, terminamos por optar pela elaboração de um questionário semiestruturado – questões abertas e fechadas – com possibilidades de favorecer a produção de relatos escritos, referentes às contribuições do curso, às dimensões pessoais e profissionais dos seus egressos.

Caracterizado, segundo Thiollent (1982), que pelo fato de poder abranger um grande número de pessoas, como instrumento de pesquisa, o questionário reúne uma série de perguntas ordenadas e propostas com o objetivo de levantar, por amostragem, dados/informações sem a participação e orientação direta do pesquisador na perspectiva de obter a opinião, os sentimentos, as crenças etc., do respondente sobre determinado objeto de investigação.

Com base em Thiollent (1982), Kleiman (2008), afirmar que o

[...] questionário é um procedimento mais extensivo em sua formulação previa que leva em conta tanto o nível de informação daqueles que serão entrevistados como os efeitos que a ordem nas quais são feitas as perguntas podem ter nas respostas obtidas (direcionamento ou condicionamento de respostas).

Neste sentido, a depender das perguntas – abertas ou fechadas – o questionário oferece diferentes possibilidades de abordagem. Por considerar melhor adequação à questão e objetivos da pesquisa, optamos pela elaboração de um questionário com perguntas abertas, mesmo sabendo que a sua formulação e a análise das respostas exigiriam da nossa parte discernimento, sensibilidade e capacidade interpretativa para evitar o desvio ou a perda do foco de estudo.

O questionário (ANEXO II) foi composto por três partes distintas, articuladas entre si. A primeira versou sobre dados pessoais – sexo, idade, estado civil, filhos. A segunda buscou a coleta de informações referentes à formação e experiências profissionais antes do ingresso no curso. A terceira parte tratou especificamente da realização do curso Pedagogia-PROAÇÃO, vislumbrando a obtenção de informações, na modalidade de relatos, sobre as aprendizagens, experiências, vivências e atividades que contribuíram para as dimensões pessoais e profissionais dos professores.

Para validar o questionário, nós o enviamos por *e-mail* para 06 professores egressos do curso. Desses, também por *e-mail*, 04 responderam. Pelas respostas obtidas avaliamos que, apesar do grande número de questões, o próprio questionário oferecia elementos para a obtenção de dados pertinentes ao objeto e questão de pesquisa. Como as respostas enviadas foram consideradas curtas e objetivas, o número de questões, apesar de avaliado como extenso, não foi incluído nos pontos de nossa preocupação. Vale destacar, que esta prática não se repetiu com os questionários entregues pessoalmente, quando obtivemos respostas longas e bem detalhadas, atingindo em muitos casos, questionários respondidos em mais de 08 laudas. Sobre a diferença entre as respostas *on-line* e por extenso, inferimos sobre a influência da carta e da nossa presença na entrega do instrumento.

Uma vez elaborado o questionário, avaliamos que pelo número de questões e o período de aplicação (dezembro de 2008 a fevereiro de 2009), não teríamos retorno significativo de questionários, por falta de tempo para respondê-lo ou pelo número de atividades didático-pedagógicas, inerentes à proximidade do final

do ano letivo ou mesmo o período de férias como também as atividades para reinício das atividades docentes. Mesmo correndo este risco, decidimos por sua aplicação, a ser realizada a partir da entrega, pela pesquisadora, aos professores nos respectivos municípios. Ainda nessa avaliação, inserimos a possibilidade da inserção da entrevista, caso a quantidade de questionários devolvidos fosse inferior a 20.

Na perspectiva de evitar nossa interferência na construção das respostas, a entrega dos questionários aos professores foi realizada sem leitura prévia, qualquer informação ou orientação sobre o seu conteúdo e encaminhamento de respostas.

4.4 Distribuição do instrumento

Para proceder à distribuição do instrumento aos professores optamos pela visita aos 14 municípios, antecipadamente agendadas mediante contato possibilitado ou pela Secretaria de Educação, com os professores-articuladores da relação UESC; municípios ou professores egressos, conforme descritos no quadro que segue. Dentro do calendário possível, as visitas foram planejadas para ocorrer no período da Semana Pedagógica⁷³, realizada pelos municípios, como momento de preparação e planejamento das atividades letivas para o ano de 2009.

Com vista a assegurar o princípio ético e o rigor da pesquisa e, assim evitar influenciar os professores para o aceite da participação na pesquisa ou no conteúdo das respostas aos questionamentos propostos, planejamos a visita para ocorrer da seguinte forma⁷⁴:

- a) Saudações iniciais e agradecimentos aos professores pela resposta à carta-convite e presença à reunião;
- b) Breve esclarecimento sobre a realização do curso de doutorado e definição do curso como objeto de investigação;
- c) Reafirmação do convite para participação na pesquisa;
- d) Esclarecimento sobre a necessidade do preenchimento e devolução do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (ANEXO III);

⁷³ A distribuição do instrumento no decorrer do evento exigiu a realização de uma reunião objetiva, com cumprimento do tempo solicitado, aproximadamente trinta minutos.

⁷⁴ Em decorrência de situações não previstas, sem prejudicar o objetivo da visita, a agenda sofreu alterações.

- e) Entrega do instrumento, com a informação, apenas, das partes que o compunha e definição da forma e data para devolução;
- f) Entrega da folha de frequência para assinatura dos presentes.

4.5 Percepções e reflexões sobre o contexto dos professores

Para distribuir os questionários percorremos mais de 700 km. Apesar do planejamento para que o encontro ocorresse no menor tempo possível, o fato de chegarmos com antecedência ao local possibilitou o registro de observações consideradas importantes para a compreensão do contexto vivido pelos professores das cidades visitadas. Assim, construímos um diário de campo com mais de quarenta páginas, organizado da seguinte forma: recepção e percepção do contexto dos professores, realização da reunião, contribuições à pesquisa. A seguir apresentamos a síntese das observações, sentimentos e reflexões geradas no processo de distribuição do instrumento de coleta de dados.

De modo geral, a recepção ocorreu de forma acolhedora e festiva. Reencontrar os professores proporcionou sentimentos de manutenção dos vínculos estabelecidos no decorrer do curso, de amizade e de compromisso profissional.

Indistintamente, todos os professores se mostraram orgulhosos da nossa presença e faziam questão de dizer como e em que estavam atuando: assunção de cargo, proposição de projetos, realização de curso de especialização, interesse na realização do mestrado, mudanças nas práticas docentes, saudades das vivências do curso e do interesse em participar da pesquisa.

Nos municípios em que ocorreu a mudança de prefeito – eleições de 2008 – encontramos duas situações. Em alguns municípios, os professores mostraram-se felizes e cheios de expectativas com a nova gestão. Em outros, a desilusão e professores rechaçados por se mostrarem contrários às ações e políticas a serem estabelecidas. Esta situação não foge do conhecimento histórico sobre a relação política – diga-se partidária – dos gestores com as questões educacionais e com seus profissionais.

Outro ponto que mereceu nossa reflexão, diz respeito aos espaços de realização da Jornada Pedagógica, em função das precárias condições oferecidas. Realizadas em escolas da rede municipal, clube (Associação Atlética do Banco do

Brasil) e outros espaços incompatíveis com um evento de tal natureza. Sobre este aspecto, refletimos sobre os discursos e políticas voltadas para educação de qualidade e questionamos: Como ofertar educação de qualidade ante a precariedade dos recursos e tratamento desrespeitoso aos professores, começando pelas condições físico-espaciais das instituições em que atuam ou qualificam os professores? O registro abaixo nos ajuda a pensar sobre o assunto:

[...] chegamos ao local da Jornada, Centro de apoio aos estudantes da zona rural. Apesar de amplo espaço, verifica-se a ausência de condições para realização de evento de tal natureza. Em suas paredes observamos vários banners com propaganda da empresa que assumiu a organização e realização da Jornada. No momento o novo prefeito falava e apresentava proposta para tornar a educação e tratamento aos seus profissionais, referencia na região. [...] observei os preparativos de um membro da empresa responsável pela Jornada. O mesmo abordaria o tema, “*Ética na atuação do professor*”. Antes de iniciar a palestra, desconsiderando o grande número de pessoas e a ausência de espaço (cadeiras de estudante estavam coladas uma na outra), sob um som muito alto de uma música clássica, solicitou aos professores que ficassem em pé, esticassem os braços para cima e para baixo, se espreguiçassem... Terminando com um bom dia e um grande abraço ao colega que estava do lado. A atividade quase impossível ante o espaço, muitos dos presentes não a fizeram e demonstravam, com “caras e bocas”, não concordar com a atividade [...] (Diário de campo, 16/02/2009).

Ainda, no momento que caracterizamos como de *percepções e reflexões*, foi possível observar a assunção, por empresas de consultoria/assessoria educacional, da responsabilidade com a realização da Jornada Pedagógica do município. Pelo desenvolvimento dos trabalhos, temas tratados e materiais fornecidos (bolsas, agendas, canetas etc.), refletimos sobre a competência dessas empresas para realizar a jornada pedagógica, visto que, muitas, por não terem relação com o contexto educacional do município, desenvolvem atividades distantes das reais necessidades da educação e dos seus profissionais. Nesse sentido, após uma visita a um dos municípios, registramos no diário de campo os seguintes questionamentos:

O que os organizadores da Jornada devem saber da educação do município antes de atuar – invadir - um espaço que não conhece? Qual a relação entre os temas abordados e o contexto da educação do município? O que os formadores da UESC sabem sobre a Jornada Pedagógica dos municípios? Que papel a UESC vem desempenhando junto à educação dos municípios de sua

abrangência? O que os professores aprendem e fazem a partir da participação na Jornada Pedagógica? [...] (Diário de campo, 16/02/2009).

Outro aspecto observado nos primeiros instantes da nossa visita em um dos municípios, tem relação com o tratamento de controle dispensado pelo secretário de educação aos professores, com a exigência da participação na Jornada Pedagógica. Colocando-se na posição de *vigilante*, este gestor, instalou-se na porta de entrada do local do evento e passou a controlar o horário de chegada dos professores e, inclusive, mesmo com o agendamento da nossa reunião e esclarecimentos desta pesquisadora sobre a mesma, ele não permitiu a realização, conforme o estabelecido. Assim, sob o constrangimento de todos os presentes, solicitou que os professores se retirassem da reunião e se encaminhassem para o local de realização do evento. A reunião foi transferida para o intervalo de almoço, e foi realizada na casa de uma das professoras.

Oposta à abordagem anterior, tivemos a oportunidade, em outro município, de presenciar o desenvolvimento de uma Jornada, programada e realizada pela Secretaria de Educação com a participação dos professores, muitos egressos do PROAÇÃO. Nesse município verificamos um clima saudável, construtivo e de ações colaborativas entre todos os participantes, gestores e profissionais da educação. Ficou evidente a diferença, entre uma Jornada desenvolvida por membros externos e outra por membros da própria comunidade educacional local. Em uma, um clima de obrigatoriedade da presença e em outra, de compromisso de participação e de colaboração. Essa constatação nos conduz a pensar sobre, novamente, o papel e a competência de empresas de consultorias na realização de atividades de caráter pedagógico ou de formação continuada de professores.

4.5.1 Aspectos relacionados ao objeto de estudos e a temas de investigação

O contato estabelecido com os professores foi bastante promissor e revelador de aspectos identificados como elementos a contribuir com o processo de análise dos dados. Desta forma, além de confirmar a importância, do contato *in loco*

com o sujeito da pesquisa, possibilitou-nos a percepção do contexto vivido por esses sujeitos.

Outro ponto importante desse contato refere-se às observações que foram possibilitadas e que, de modo geral, não têm feito parte das discussões e estudos relacionados aos aspectos que interferem na formação continuada e na prática pedagógica dos professores a exemplo da organização e realização da Jornada Pedagógica, da relação gestor e professores, do reflexo do trabalho das empresas de consultoria educacional nas escolas e na atuação dos profissionais etc.

Dada a discussão possibilitada no contato com um dos contextos (jornada pedagógica) vivenciados pelos professores, atribuímos a necessidade de aliar/correlacionar os estudos e pesquisas do campo da formação de professores a contexto de atuação, de vivência e convivência dos mesmos. Entendemos que a falta de atenção ou silenciamento desses temas, termina por abrir lacunas nos estudos sobre a formação docente ao deixar à margem questões que interferem diretamente no ser-saber-fazer dos professores e, por isso, precisam fazer parte dos estudos referentes aos processos formativos e de atuação inicial e continuada desses profissionais. Neste sentido, no quadro abaixo, dispomos a síntese dos aspectos observados no contexto dos professores, relacionados, um ao nosso objeto de pesquisa e outro a temas que necessitam de investigação.

Quadro 4 – Aspectos do objeto de pesquisa e temas para investigação

Objeto de pesquisa	Temas para investigação
Memórias do curso	Articulação política e educação
Contribuições do curso às dimensões pessoais e profissionais dos professores	Relação dos gestores com os profissionais da educação
Mudanças na prática pedagógica	A política partidária e a desconstrução de ações educativas
Formação continuada em cursos de pós-graduação	A política partidária e atuação do professor
A relação formação superior e atuação profissional na Educação Básica: docente, técnico ou gestor.	Caráter político da Jornada Pedagógica
A importância da carta-convite para a sensibilização dos professores à participação na pesquisa	A relação da UESC com a educação dos municípios de sua abrangência.
A influência do curso para a postura crítico-reflexiva dos professores	A pertinência do trabalho das empresas de consultoria na formação de professores
Compromisso dos professores com a educação da rede municipal	As condições de oferta da educação regional

Importância das atividades de estágio e formação em serviço	A formação superior de professores e as mudanças na educação local
Maturidade profissional dos professores	Conhecimento, pelos professores, dos problemas da educação local.
Valorização do trabalho docente	O perfil dos gestores educacionais

4.6 Devolução e análise dos questionários

Assim como para o número de confirmação do interesse em participar da pesquisa, mais uma vez fomos surpreendidas com o número de questionários devolvidos, correspondendo a 61,7% dos 94 dos distribuídos⁷⁵. No quadro abaixo, apresentamos a relação entre o número de questionários distribuídos e devidamente respondidos.

Quadro 5 Questionários respondidos

Municipal	Distribuídos	Respondidos	%
Aiquara	07	07	100
Almadina	05	04	80
Aurelino Leal	01 ⁷⁶	01	100
Barra do Rocha	05	03	60
Coaraci	12	05	41,6
Ibirapitanga	06	03	50
Ilhéus	13	08	61,5
Itabuna	06	06 ⁷⁷	100
Itaju do Colônia	08	06	75
Itajuípe	05	01	20
Sta. C. da Vitória	09	05	55,5
Ubaitaba	06	03	50
Una	06	03	50
Uruçuca	09	03	33,3
Total	94	58	61,7

Ao considerar o período de entrega, a extensão e o caráter subjetivo da maioria das questões, o número de questionários devolvidos superou as

⁷⁵ Três professores, não presentes à reunião, solicitaram o envio do instrumento por e-mail e, através do mesmo veículo, responderam.

⁷⁶ Enviado via e-mail após realização da reunião.

⁷⁷ Dois questionários foram entregues em data posterior à reunião.

expectativas iniciais, minha e da orientadora, de obter em média, a devolução de vinte a vinte e cinco por cento do total distribuído.

O significativo número de questionários devolvidos e a imediata identificação da dedicação e responsabilidade da maioria dos professores em responder às questões (muitos incluíram fotos e atividades realizadas no decorrer do curso), revelaram a quantidade de dados que foram disponibilizados e, mais uma vez, fomos convocados a uma cuidadosa reflexão sobre o processo de seleção e análise, almejando o máximo de aproveitamento das respostas obtidas.

Ao passar para a leitura inicial para organização dos dados, identificamos a qualidade e pertinência das informações. Obtidas na forma de narrativas, na totalidade, se mostravam necessárias de análise e interpretação. Essa identificação, de certa forma, terminou por dificultar a eliminação de questionários e, após várias discussões e reflexões, mesmo reconhecendo ser um trabalho que exigiria muita disciplina, fôlego e discernimento, decidimos trabalhar com 50 instrumentos.

A eliminação de 08 questionários ocorreu pelas seguintes razões:

- 03 por apresentarem as respostas da Parte II e III em um único texto – ocorrência que dificultaria a separação das informações e a análise;
- 02 por não responderem entre 03 e 05 questões e;
- 03 por terem sido recebidos após a organização dos dados.

Ainda nas primeiras leituras denominadas por Minayo (2000) de leitura flutuante, verificamos que o objetivo de tornar o questionário em um instrumento para obtenção de relatos escritos foi amplamente alcançado. A maioria das respostas se constituiu de informações detalhadas sobre as vivências, as aprendizagens e as mudanças pessoais e profissionais advindas da realização do curso.

Quanto à análise dos dados, decidimos que a primeira ação seria desenvolvê-la, conforme a estrutura de elaboração do questionário, em três partes. A primeira sobre os dados pessoais, a segunda sobre a formação e experiência profissional antes do ingresso no curso, a terceira e última, ponto central da pesquisa, daria corpo ao capítulo com as contribuições do curso na perspectiva da ressignificação da tríade *ser-saber- fazer* dos professores. A partir dos questionários e dos dados obtidos organizamos este capítulo em cinco eixos, assim denominados:

Eixo I - *A percepção de si entrelaçada com a profissão;*

Eixo II - *A formação superior: caminhos para a realização pessoal e profissional;*

Eixo III - *O currículo do curso, a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores;*

Eixo IV - *O Estágio Supervisionado como referência e convergência do desenvolvimento curricular;*

Eixo V - *Do encontro com o ser pessoal à ressignificação do saber-fazer profissional.*

Com o aprofundamento das leituras e a consequente apropriação da essência dos relatos, compreendemos que a análise e discussão dos dados deveriam possibilitar ao leitor o conhecimento do perfil dos professores, incluindo seus dados pessoais, sua formação e experiências profissionais (Parte II) anterior ao ingresso no curso. A composição desse perfil está coerente com os objetivos do estudo e sua análise comparativa com o perfil dos professores, após a realização do curso, conduz a maior entendimento sobre as contribuições deste às dimensões pessoais e profissionais dos respectivos professores.

4.7 Perfil dos participantes da pesquisa

Os cinquenta questionários selecionados foram respondidos por quarenta e quatro professoras e seis professores. Em percentuais de gênero desse total por 88% é feminino e 12% masculino. O alto índice do gênero feminino confirma a feminização do magistério, especialmente no que tange à Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme dados da Tabela 4, do total geral de cinquenta respondentes, a faixa etária das professoras e dos professores varia de 28 a 52 anos. O somatório das duas últimas faixas etárias revela que 33 professores estão na faixa de 40 a 52 anos, o que perfaz um total geral de 66% dos respondentes. Na faixa de 28 a 39 anos identificamos 17(34%). Estes dados apontam para a reflexão sobre as experiências, os saberes e as práticas – pessoais e profissionais – trazidas

pelos professores para o curso, haja vista os anos de vida de idade adulta, legalmente definida entre 16 a 21 anos.

TABELA - 4 Faixa etária dos professores

Idade / Prof.	28-33	%	34-39	%	40-45	%	46 até 52	%
Professora	04	08	10	20	19	38	11	22
Professor	01	02	02	04	02	04	01	02
Total	05	10	12	24	21	42	12	

As professoras, em um total de 28 (56%), informaram o estado civil casada e ter entre dois e três filhos. Entre os professores, apenas um é casado e tem três filhos. Entre as professoras solteiras e as que não declararam estado civil, quatro informaram ter, também, um ou dois filhos.

4.7.1 Formação e atuação profissional antes do curso

Como requisito para ingresso no curso Pedagogia-PROAÇÃO, todos os professores tinham que apresentar a formação em curso de magistério médio. A realização desse curso ocorreu entre os anos de 1977 a 2001 (Tabela 2). A obtenção do período de formação e as funções profissionais desempenhadas pelos professores e professoras possibilitaram a reflexão sobre a realidade do funcionamento da educação dos seus municípios de origem, assim como o reconhecimento da identidade profissional existente nestes profissionais, tanto na dimensão pessoal, quanto social. Ou seja, a partir da sua vinculação com uma escola pública de sua localidade, cada um deles se reconhecia e, certamente, era reconhecido como professor, independente de seu grau de formação, se médio ou superior. Ali, ele cumpria o papel de educador das crianças, jovens ou adultos que compunham a sua sala de aula.

Na perspectiva pessoal, primeiramente esse reconhecimento foi fragilizado/modificado pela determinação da nova legislação (LDB 9.394/96) – discutida no segundo capítulo. Na perspectiva social, nas análises futuras

apontaremos as conseqüências da determinação legal – formação superior para todos os professores, mesmo para os que se encontravam no exercício da profissão –, a qual terminou por nutrir nos professores um sentimento de *desqualificação* perante a sociedade, cujos discursos passaram a versar sobre a formação superior como a inicial para a atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal situação terminou por gerar nos professores o sentimento de serem profissionais leigos, não habilitados, conforme exigido para o exercício docente.

TABELA 5 - Ano de Conclusão do curso de magistério e ingresso na profissão

Ano conclusão	Professoras	%	Professores	%	Ano de ingresso Profissão
1977-1979	04	08	-	-	1978-1992
1981-1989	24	48	-	-	1980-1992
1990-1996	13	26	05	10	1986-1998
1997-2001	02	04	01	02	1989-2000
NR	01	02	-	-	-
	44		06		

No que tange à realização do curso de magistério médio, apenas uma professora o realizou em instituição particular. Este fato apenas confirma o incentivo dispensado pelo setor público, nos anos de 1970, à expansão do ensino fundamental e médio – tomados como um dos instrumentos para atendimento dos avanços da tecnologia e modernização da economia brasileira.

Para atender à expansão proposta, foi elaborada e implantada a Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, nº 5692/71, que transformou as Escolas Normais em um curso de caráter técnico e utilitário. Com denominação de *Magistério para o ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries*, esses cursos também se expandiram por todo o país, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, dada a carência de professores e alto índice de analfabetismo. Desta forma, legalmente reconhecidos como espaço da formação dos professores para o ensino da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esses cursos se tornaram responsáveis pela educação das crianças, jovens e adultos.

A análise dos dados da Tabela 5 mostra o considerável declínio do número de concluintes de cursos de magistério, representado por um percentual de 4% a partir de 1997. Esse percentual se mostra baixo quando considerarmos os percentuais dos anos anteriores. A relação entre esse resultado e os anos pós LDB 9.394/96, atesta um dos impactos da referida Lei para a oferta e demanda do curso. A soma dos dados referentes ao período de 1977-1996 é um contraponto a esse percentual ao atingir 92%.

Estes resultados podem ser explicados por movimentos distintos, ambos relacionados ao curso de magistério: um, pela *expansão* dos cursos na década de setenta, identificando-o como responsável maior pela formação de professores para os anos iniciais do EF. Outro, pelo movimento pela determinação da atual LDBEN, que passou a exigir a formação de nível superior para atuar nos respectivos anos do EF, ou seja, anunciou a *extinção* dos cursos de magistério médio.

Os dados da Tabela 5 apontam, também, que os professores e professoras iniciaram a atuação profissional no sistema público de ensino das respectivas cidades de origem, antes ou imediatamente a conclusão da formação média. Ao considerar a extensão do nosso país e as diferenças socioeconômicas das cidades do interior dos estados da federação, podemos afirmar que, mesmo reconhecendo a realização de programas que tem se revelado profícuos na formação inicial e continuada de professores, a admissão dos mesmos para atuação sem a devida formação é uma realidade atual e ainda distante de ser modificada.

Neste sentido, o Ministério de Educação – MEC, em parceria com órgãos estaduais e municipais, tem desenvolvido programas especiais destinados a prover – com formação mínima e superior – todas as pessoas que estiverem no exercício do magistério sem a formação *adequada*. Como exemplo, vale citar o Programa Pró-formação e o atual Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica: ambos perspectivam adequar à formação de professores as determinações legais (BRASIL - MEC, 2010).

Para concluir as reflexões possibilitadas pela Tabela 05, verificarmos os municípios vinculados ao PROAÇÃO à procura do gênero masculino pelos cursos de Magistério. Ainda que, em percentual analisado como pouco significativo (12%), é válido registrar esse dado como o *retorno* do gênero masculino aos cursos de magistério médio. Este *retorno* pode constituir objeto de estudo de futuras pesquisas

sobre formação e atuação desse gênero na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os respondentes indicaram a realização do curso de magistério no turno diurno. Apenas um percentual aproximado de 15% indicou a realização do curso no turno noturno. Pela incidência das respostas, apontadas por professores e professora do mesmo município, é possível inferir que os referidos cursos foram ofertados, naquela localidade apenas no turno informado, ou diurno ou noturno.

4.7.2 Experiência profissional

Os dados da Tabela 6 foram organizados a partir das respostas referentes às experiências profissionais dos professores, anteriores ao ingresso no curso de Pedagogia do Programa PROAÇÃO-UESC. O objetivo desse levantamento foi verificar o tempo de exercício profissional na docência e verificar, também, se os mesmos desenvolveram outras funções de caráter pedagógico e administrativas.

Tabela 6 - Experiência profissional anterior ao curso

Atuação \ N°Anos	1-5 Anos	6-10 Anos	11-15	+ 15 Anos
Docência Ed. Infantil	12	04	04	04
Docência 1ª- 4 Séries	09	07	14	06
Docência 5ª- 8ª Séries	10	01	-	02
Funções Administrativas	13	05	-	-
Auxiliar de classe	03	03		
Coord. Pedagógica	04		-	-

Sistematizados em intervalos de cinco anos e sem separar as experiências desenvolvidas de forma sobreposta, os dados confirmam a gama de experiências e de saberes que esses professores possuem e trouxeram para o curso Pedagogia-PROAÇÃO. A discussão sobre o papel e importância dessas experiências para a formação inicial e continuada de professores, encontra sustentação no referencial teórico que, mesmo sob diferentes perspectivas, *curriculares, da aprendizagem da docência, da identidade profissional, da trajetória*

de vida, da formação colaborativa, do profissional e processos formativos – discute a necessidade de valorização dos saberes e das experiências anteriores como elementos fundamentais a serem considerados como referenciais à formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Se as experiências de vida dos que ingressam em um curso de formação profissional devem ser consideradas e incorporadas ao processo formativo, então há que ser cogitado o valor e o papel das experiências e dos saberes profissionais que os professores e professoras trazem consigo ao ingressar no curso que orienta a discussão deste estudo. Como primeira atenção, as experiências e saberes desses professores seriam o reconhecimento de terem sido construídas no enfrentamento dos desafios impingidos pelas características dos contextos de vivência e atuação pessoal e profissional.

Face à reflexão anterior e análise sobre os dados da Tabela 6, que indicam serem os colaboradores da pesquisa constituídos de experiências docente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (1^a- 8^a), e em funções pedagógicas e administrativa, pode ser entendido, conforme afirma Tardif (2002, p. 63-70), que os professores trouxeram para o processo formativo concepções de aluno, escola, professor, ensino, aprendizagem e outras que, não somente cunham os saberes construídos, mas guardam o sentimento de uma identidade profissional reconhecida pessoal e socialmente. Identidade essa, construída nas relações com os pares, na participação das atividades da escola, com pais dos alunos, com gestores da educação, nos cursos de formação continuada e na percepção do pertencimento a uma categoria profissional.

Para o sociólogo Dubar (2005) – estudioso dos processos de construção das identidades sociais e profissionais –, esta forma de construção da identidade é explicada pelas relações sociais estabelecidas e pelo desempenho de funções que levam os sujeitos a se identificar e a serem identificados, como constituídos de saberes e práticas específicas, indo além do domínio do conhecimento teórico-prático do fazer-docente, abrangendo as condições sociopolítico-culturais do ambiente de vivência e convivência pessoal e profissional.

A partir das reflexões anteriores, compreendemos que os professores que não apresentavam a formação superior, necessitaram, e outros continuam a necessitar da formação superior exigida, passaram a freqüentar (mediante diferentes modalidades de oferta de cursos) as instituições de ensino superior. Esse contato se

estabelece sem que os mesmos (assim deve ser) abandonem seus saberes, suas concepções, suas experiências, suas aprendizagens e todas as suas estratégias e táticas (CERTEAU, 2009) recorridas para desenvolver suas funções no âmbito do escolar. Compreendemos ser a gama de conhecimentos e experiências trazidos pelos professores para as agências de formação superior, o maior diferencial desses profissionais que, ao ingressarem no curso, possibilitaram à agência formadora, o conhecimento mais objetivo possível do contexto da educação básica e dos seus profissionais.

Por ser este o perfil da maioria dos professores com formação média, é que esta tese defende os cursos de cursos de formação inicial em serviço, em nível superior, como espaços a contribuir para o resgate, a reflexão e a investigação das trajetórias de vida pessoal e profissional desses professores. Por isto, é crível que ao estabelecer o encontro consigo mesmos, os professores passem a valorar e a (re)significar suas vidas pessoais e profissionais, de modo a compreendê-las como frutos do contínuo entrelaçamento do seu *ser*, com os *seus saberes e seus fazeres*.

Pelo fato do curso Pedagogia-PROAÇÃO ter sido organizado e desenvolvido a partir de um currículo que pretendeu orientar os professores, na condição de alunos, a realizarem o resgate, a reflexão e investigação das suas dimensões pessoais e profissionais, é que as análises do capítulo V terão como pano de fundo os relatos dos professores relacionados às contribuições do curso para as referidas dimensões. A discussão será realizada na perspectiva de verificar – na forma do desenvolvimento curricular – a concretização ou não dessas contribuições.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
 PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
 PROVA DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

2007 - UESC

PROVA DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

de

Ilhéus

Almad

Aio

urelino Leal

anga

Santa Cruz

Ubatuba

ACADÊMICO-CURRICULAR DO
 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 PROVAÇÃO - SEDE/UESC
 ILHÉUS/BAHIA

2007



CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO INICIAL EM SERVIÇO: O ENCONTRO E A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO *SER-SABER-FAZER* DOS PROFESSORES

Neste capítulo, são apresentados os dados obtidos através dos professores egressos do curso Pedagogia-PROAÇÃO que se disponibilizaram a participar da pesquisa e tiveram seus relatos-respostas selecionados para tratamento, análise e discussão. A discussão é realizada com o suporte teórico-metodológico constantes nos capítulos anteriores e em documentos diretamente relacionados ao curso.

Pelo fato de o curso ter sido organizado e desenvolvido a partir de um currículo que pretendeu possibilitar aos professores-alunos o resgate, a reflexão, a investigação e a análise do seu *ser-saber-fazer*, - com ênfase no ser e fazer – esta discussão propõe verificar se estes profissionais, na forma do desenvolvimento do currículo do curso, indicaram o alcance da articulação entre o eu pessoal e o profissional, assim como a ressignificação das práticas dessas dimensões após as vivências, experiências e aprendizagens adquiridas pelo/no processo de formação.

O capítulo está estruturado em cinco eixos sistematizados a partir da análise dos dados encontrados na respostas às questões selecionadas para composição do texto. O primeiro eixo – *A percepção de si entrelaçada com a profissão* discute a intrínseca relação existente entre os aspectos pessoais e profissionais e revela a força e o lugar que a profissão ocupa na vida dos sujeitos, chegando, em alguns casos, a silenciar a percepção dos aspectos pessoais; fato possível de ocorrer, quando se vive em um contexto sociopolítico que exige rápidas mudanças no processo de formação e de atuação de determinada profissão. Essa situação foi vivenciada pelos professores à época imediatamente anterior a oferta do curso.

O segundo eixo – *A formação superior: caminhos para a realização pessoal e profissional* - aborda situações relacionadas ao processo que levou os professores a ingressarem no curso: conhecimento do curso, motivação, influências sofridas e sentimentos gerados com o processo seletivo, aprovação e primeiro momento de inserção na UESC como estudante. As discussões sobre estes

aspectos permitiram perceber o imaginário dos professores sobre o acesso ao ensino superior, tal como concebido nos tempos presentes e visto por estes como a possibilidade de realização de sonhos, desejos e esperanças existentes no plano pessoal. Também é discutida a inserção no ambiente acadêmico como o descortinar do imaginário dos professores sobre esse ambiente, percebido como lugar do conhecimento, das boas relações interpessoais, da formação de qualidade, dos “sábios”, dos privilegiados e da colaboração e inovação. Finalizamos o eixo com a apresentação da recepção sofrida pelos professores-alunos e passamos a refletir sobre a forma como as instituições de ensino se preparam para a implementação de políticas e ações para as quais se dispõem ou que são solicitadas a desenvolver.

Com o título – *O currículo do curso, a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores* – o terceiro eixo resulta da análise das contribuições das disciplinas e atividades desenvolvidas no curso às dimensões pessoais e profissionais dos professores. A análise é precedida por uma discussão sobre currículo e desenvolvida com a apresentação das disciplinas consideradas pelos professores como as que mais contribuíram para a sua formação pessoal e profissional.

O quarto eixo – *O Estágio Supervisionado como referência e convergência do desenvolvimento curricular* – apresenta a discussão sobre o papel que o estágio exerceu no desenvolvimento do currículo do curso, indicando-o como elemento de referência e convergência do processo formativo numa articulação direta com as atividades de formação em serviço. Busca esclarecer como as atividades de estágio e de formação em serviço contribuíram e interferiram nas dimensões pessoais e profissionais dos professores.

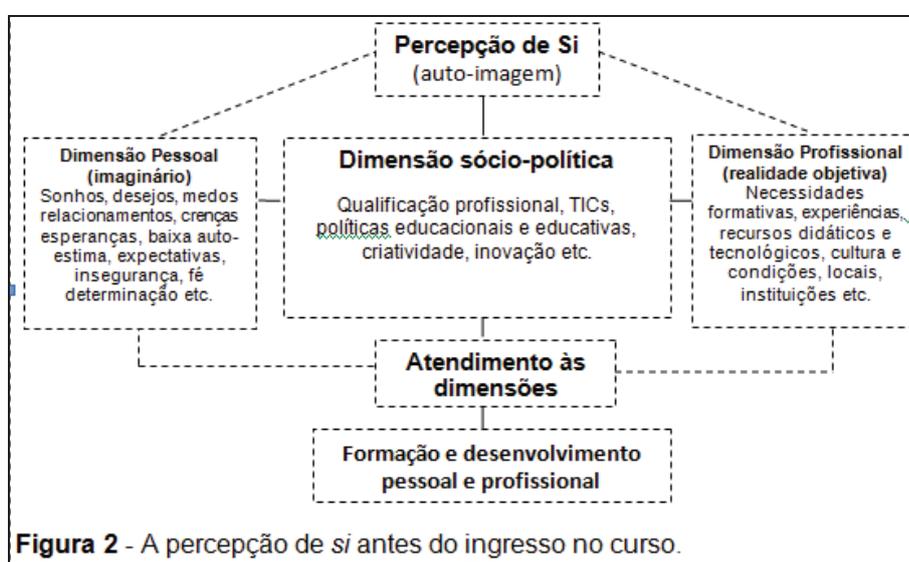
O último eixo - *Do encontro com o ser pessoal à ressignificação do saber-fazer profissional* - encerra o capítulo da análise dos dados e, de certa forma, responde aos objetivos que motivaram a realização deste estudo, referentes à identificação do *curso de formação inicial em serviço como lugar a possibilitar aos professores o encontro com o seu ser-saber-fazer, vislumbrando a ressignificação dos mesmos*. Antecipamos que os dados obtidos revelaram essa possibilidade e fornecem elementos para reflexões sobre aspectos pessoais e profissionais a serem considerados na formação de professores.

EIXO I - A percepção de si entrelaçada na profissão

[...] sempre me considerei uma pessoa esforçada, que procurava conhecer e estar a par das questões educacionais. Já havia prestado vestibular, mas não consegui passar. Professora concursada do município de Itabuna, sentia a necessidade de melhor formação acadêmica, a qual entendia como uma exigência docente (Prof. Sandra Regina, 37 anos).

O eternizado aforismo socrático - *conhece-te a ti mesmo* – inicia e encerra o objetivo do questionamento que solicitou dos professores o relato sobre a *imagem que tinham de si* antes do ingresso no curso de Pedagogia - Proação, indicando atitudes, sentimentos, expectativas de vida, relacionamentos interpessoais, medos, crenças e esperanças. Partimos do princípio de que os profissionais possuem características pessoais próprias e que, independente da profissão, ocupam um lugar no mundo, movem-se de modo individual ou coletivo e são pessoas constituídas de sentimentos, relações, ações e cultura.

A intenção maior da investigação sobre a percepção de *si* foi identificar, na autoimagem apresentada pelos professores, elementos que pudessem auxiliar na compreensão na situação por eles vivida, como pessoa e como profissional. No processo de análise dos relatos, sistematizamos o esquema da Figura 2 e, a partir dele, produzimos as reflexões descritas no texto a ele relacionado.



Os textos contidos nas janelas do esquema anunciam ser a percepção de *si* identificada a partir de influências de três dimensões: pessoais, sociais e profissionais. No caso dos professores investigados, verificamos maior influência das dimensões pessoal e profissional. As questões relacionadas à dimensão sociopolítica se encontram presentes nas demais dimensões.

De modo geral, sem abandonar aspectos da percepção de *si* como pessoa, os professores se apresentaram como sujeitos implicados em um contexto profissional caracterizado por efervescentes mudanças, cujos impactos na *pessoa* existente no *professor* passaram a exigir melhor formação e atuação.

Nesse sentido, entendemos que a situação vivenciada de mudanças, provocadas pela exigência legal terminou por impor aos professores o entrelaçamento dos aspectos da vida pessoal e profissional, pois se preocuparam em relatar muito mais a situação em que se encontravam na profissão pouco abordaram situações e sentimentos relacionados à vida pessoal, ou melhor, estes passaram a ser consequências dos sonhos e necessidades profissionais.

Todos os dados obtidos possibilitaram sistematizar informações que merecem consideração e atitude sensível quanto à percepção de *si* vivida/sentida pelos professores, anterior à realização do curso, revelada por uma vida de sonhos, poucas expectativas, sentimentos, psicologicamente concebidos como negativos.

Com a identificação de palavras-chave ou frases apontadas pela maioria dos professores, sistematizamos a percepção de *si*, anterior ao ingresso no curso como pessoas constituídas dos seguintes sentimentos: *exclusão, baixa autoestima, tristezas, sem expectativas de vida, visão restrita do mundo, medo, insegurança, timidez, angústia e conhecimento limitado*. Destacamos aqui que todos estes sentimentos são acompanhados do sonho de realizar um curso superior. Essa discussão pode ser articulada à *perspectiva pessoal* apontada no capítulo 4, quando abordamos a *formação e atuação profissional antes do ingresso no curso*.

Mais de 85% dos professores apresentaram a percepção de *si* a partir do exercício profissional, apontando-o como práticas carentes de conhecimento e atualização. Eles também indicaram o sonho do ingresso no ensino superior e justificaram ser uma realização de um sonho pessoal ou possibilidade de melhoria da prática profissional.

Dos cinquenta professores respondentes, apenas cinco indicaram a percepção de si como pessoas *confiantes, esperançosas e determinadas*.

No conjunto da indicação de sentimentos concebidos como não positivos, 45% dos professores relataram o sonho de crescer profissionalmente e atribuíram o ingresso ao ensino superior, mais especificamente à UESC, como o passo a ser dado para alcançar a realização desse sonho, conforme verificado nos relatos que seguem:

[...] me sentia limitada em certos conhecimentos, tinha um vocabulário empobrecido que me deixava insegura ao me expressar, às vezes servindo de crítica. Tinha baixa autoestima, me achava incapaz por morar sempre na zona rural sem energia elétrica, água encanada, nem mesmo uma TV. Não imaginava dominar a informática, quanto mais entrar em uma universidade. Para mim, seria sonhar muito alto, seria impossível (Prof^a. Aparecida, 41 anos).

[...] me sentia excluído e, ao mesmo tempo impossibilitado para seguir a minha carreira e, sendo assim, a expectativa de vida profissional era praticamente nenhuma (Prof. Ivan, 40 anos).

Utopia é a palavra adequada para alguém feito eu, que só com o curso de magistério, sonhar em ingressar numa universidade com tantos jovens bem preparados na concorrência. Simplesmente uma “professorinha” que repetia o que havia aprendido em um curso de pouca qualidade [...]. Sem teorias, apegada a livros didáticos, era como marcar passos, sem sair do lugar. [...] Por achar impossível ter um curso superior, cada vez mais a angústia aumentava (Prof^a. Sílvia, 41 anos).

[...] não tinha perspectiva de vida, apesar de já estar inserida no mercado de trabalho e de ter contato com pessoas que já possuíam contato com a universidade, eu achava ser algo muito distante, mas, mesmo assim, sonhava em ser formada em uma universidade (Prof^a. Vanuza, 34 anos).

[...] tinha uma visão restrita de mundo, meus conhecimentos eram limitados ao meu espaço de convivência. No entanto, tinha sonhos de crescer, de voar de obter novos conhecimentos (Prof^a. Ana Glória, 47 anos).

Os professores que relataram a percepção de *si* a partir da profissão e indicaram o sonho de ingressar no ensino superior, nele depositaram a crença e a confiança de melhoria da prática exercida mediante a aquisição dos conhecimentos veiculados no interior das instituições que o ofertam. Esta posição conduz a duas importantes reflexões. A primeira recai sobre o tempo e a experiência profissional desses professores, transcorridos, em sua maioria, por constantes desafios, muitos,

inclusive, superiores às suas capacidades para responder. A depender do sujeito e do seu preparo para o exercício de uma função, bem como a experiência dessa função, terminam “formatando” este sujeito; ou seja, a profissão domina o seu *Ser* pessoa e, assim, no momento (como o solicitado) de questionamento sobre *si*, abordam percepções relacionadas aos aspectos da profissão desempenhada, não retratando ou silenciando aspectos da vida pessoal. Analisamos, então, a força e o papel que uma profissão pode exercer sobre uma pessoa, a ponto de não conseguir falar de *si* sem entrelaçar-se com a profissão.

A consideração anterior nos faz recorrer à afirmação de Nias (1991) apud Nóvoa (1992), com a frase já conhecida por muitos educadores: “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (p. 25). Com uma análise para os dados obtidos, sem maiores pretensão de contrariar a posição do autor, mas, para refletir, afirmamos: *a pessoa é um professor e uma parte importante do professor é a pessoa*.

Em concordância com Nias e Nóvoa, defendemos a intrínseca relação e interação entre essas duas dimensões - pessoal e profissional - e perspectivamos que a profissão ocupe, com “sentido, um lugar [...] no quadro das suas histórias de vida **pessoais e de professor**” (grifo nosso). (NÓVOA, 1992, p. 25).

Quando citamos a experiência profissional como fator que pode determinar a percepção de *si*, não a abordamos na perspectiva do exercício da docência em *si*, mas na perspectiva discutida por Larrosa (2002), que situa a experiência como ações que nos acontecem e nos tocam e em condições de nos formar e, ou transformar. Assim, então, a experiência aqui referida está fundamentada nos anos⁷⁸ de trabalho da maioria dos professores (ver perfil no capítulo IV), nas diversas mudanças sofridas, nas formas de trabalho adotadas, nas relações estabelecidas, nas condições de trabalho etc. No conjunto dessas experiências, os professores passam a ser vistos como sujeitos da experiência – conforme afirma o autor - e, como sujeitos – tocados/apoderados por todas as situações presentes na profissão exercida – são modificados em suas dimensões pessoais e profissionais e podem ganhar ou perder poderes, crenças, conhecimentos e sentimentos, o que os torna uma pessoa ou profissional [...]

⁷⁸ Ver Tabela -07 do capítulo IV

sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido, **inovador, criativo, crítico** (grifo nosso) (LARROSA, 2002, p. 25).

A segunda reflexão é conduzida para pensarmos o lugar ocupado pelo ensino superior no imaginário (sonhos, desejos e esperanças) dos professores ao atribuir a melhoria da prática profissional a este ensino. Esta reflexão deve ocorrer no centro da comunidade acadêmica, com questionamentos sobre as ações das IES em relação ao desejado e solicitado pela sociedade mais ampla.

Ao apresentar a percepção de si a partir da profissão, os professores relataram e avaliaram a prática docente desenvolvida e afirmaram a realização do trabalho com responsabilidade e compromisso, porém precário e destituído de metodologia adequada e de conhecimentos acadêmico-científicos. Vejamos alguns relatos pertinentes:

Antes do ingresso no curso Pedagogia-Proação, apesar de meu trabalho ser desenvolvido com muita responsabilidade e compromisso, algumas atitudes eram feitas erroneamente, não propositadamente, mais por não ter um conhecimento necessário para agir... E o meu maior sonho foi estudar em uma faculdade para poder trabalhar melhor (Prof^a. Adenildes, 46 anos).

[...] minha preocupação maior era o conteúdo de ensino, o foco da minha avaliação era julgamento e a medida de valor, minha preocupação estava em aprovar ou reprovar. Vivia angustiada e inquieta ao deparar-me com algumas deficiências dos alunos. Não pensava em uma metodologia que pudesse me ajudar a superar essas deficiências, o aluno para mim só era bom aquele que não dava trabalho, ficava quietinho em seu canto (Prof^a. Nelma, 44 anos).

Sempre tive vontade de cursar uma faculdade, mas, por ser de família de baixa renda, achava um sonho impossível, [...] eu desenvolvia minhas tarefas escolares com deficiência, tinha a prática, mas faltava o teórico, o conhecimento científico (Prof^a. Fátima, 45 anos).

[...] o exercício profissional sem fundamentação teórica, por exemplo, não tinha razão de ser. As expectativas de vida mais digna, mais competitiva e mais humana faziam parte dos meus pensamentos. O desejo de mudança já me inquietava e impulsionava a novas buscas (Prof. Jojó, 40 anos).

Não refletia minha prática pedagógica, fazia por fazer. Não tinha base teórica. Acabava estabelecendo uma relação familiar com os conflitos enfrentados, não tinha respeito com o outro. Pensava saber muito, mas muito pouco eu sabia. Tinha muita esperança de ingressar no curso superior (Prof^a. Rosa, 41 anos).

Com base nas reflexões e discussões que os dados possibilitaram, sintetizamos as percepções de *si*, relatadas pelos professores como resultantes das condições pessoais e profissionais vividas por cada um deles. Tais condições, sob diferentes formas, concorrem para a formação de uma autoimagem caracterizada por dimensões da área pessoal e profissional. Se considerarmos o perfil destes professores, entendemos que essa percepção envolvendo as duas dimensões não poderia ser diferente; entretanto, chamou-nos a atenção o grande número de professores que se percebem como pessoas a partir da profissão. Tal fato pode ser explicado pela situação que estavam vivendo, quando, naquele momento, eram solicitados pela sociedade civil, (Capítulo 2 e 3) à obter a formação inicial para atuar, como docente em curso de nível superior. Essa solicitação, sem dúvida, interferiu significativamente para a apresentação da percepção não apenas na dimensão pessoal, mas, principalmente, na profissional, a qual, diante da situação, levou boa parte dos professores a sentimentos de frustração, descrença, baixa autoestima e a viverem práticas profissionais vazias de metodologias adequadas e conhecimento científico.

Como sustentação da continuidade no campo profissional, o sonho pessoal de ingressar em um curso superior passou a ser o *porto seguro* de todos os professores, conforme veremos nas discussões do próximo eixo.

EIXO II - A formação superior em serviço: caminhos para realização pessoal e profissional

A exigência da lei foi o que me levou a participar do processo seletivo do curso de Pedagogia (Proação). No entanto, já existia uma angústia dentro de mim, em buscar algo que pudesse mudar a minha vida e a minha práxis pedagógica (Prof.. Joelma, 39 anos)

Como discutido nos capítulos II e III, no Brasil, a educação e consequentemente a formação dos profissionais da área em grau superior somente se tornou ponto de pauta nas décadas de 20 e 30 do século XX, quando a sociedade, representada por intelectuais, artistas e segmentos políticos, passou a mobilizar-se por um projeto de nação independente e, no processo de luta, tomou a educação como ferramenta para desenvolvimento dos setores em funcionamento. Um grande marco desse período é o documento, Manifesto dos Pioneiros da

Educação, o qual pode ser analisado como a raiz de novos pensamentos e novas ações na área educacional referentes à educação pública, educação básica e ensino superior. A todos estes pontos foram integrados a formação dos profissionais para atuação na área.

Ante o reconhecimento do pouco, ou praticamente nenhum, investimento, após essas décadas para a criação de instituições de ensino superior, por conseguinte, o ingresso nos raros cursos ofertados passou a ser um *privilégio*⁷⁹ para alguns e um *sonho* para a maioria da população que, sem condições e falta de garantia para acesso ao ensino superior, no primeiro momento, quando possível, encerrava a formação de nível médio em cursos estritamente academicistas e propedêuticos; e, no segundo momento, após a década de 70, cursos técnicos, desprovidos de formação com base acadêmico-científica, mas, eminentemente profissionalizantes (CAVALCANTI, 1994). Como exemplo, citamos o curso de magistério médio, que substituiu, na década de setenta, o curso Normal, até então destinado à formação de professores para o ensino dos primeiros anos de escolaridade.

Na contramão da evolução dos tempos, da ciência e da tecnologia e por fatores reais e objetivos, na década de 80 foi reconhecido social e politicamente⁸⁰ o fracasso da escola básica e, novamente, a sociedade civil organizada e representada por diferentes grupos, mobilizou-se a favor de novos encaminhamentos e ações no campo educação; e, na última década de 90 alcançou a promulgação da atual LDBEN/96, a qual, como política educacional, entre outros aspectos, determinou que a formação de professores para atuar na educação infantil e anos iniciais da Educação Básica fosse adquirida em curso superior, inclusive para os professores com formação média em exercício profissional, mediante ingresso em programas especiais.

Essa situação, dada a possibilidade de ingresso no desejado curso superior, (re) acendeu em grande número de professores em exercício, o desejo de ingressar na universidade. A partir de então, o privilégio de poucos começava a ser tornar uma realidade para o sonho dos muitos.

⁷⁹ Para os pertencentes à classe econômica abastada e residentes nas grandes cidades e capitais que, à época, já ofertavam cursos superiores nas poucas instituições existentes.

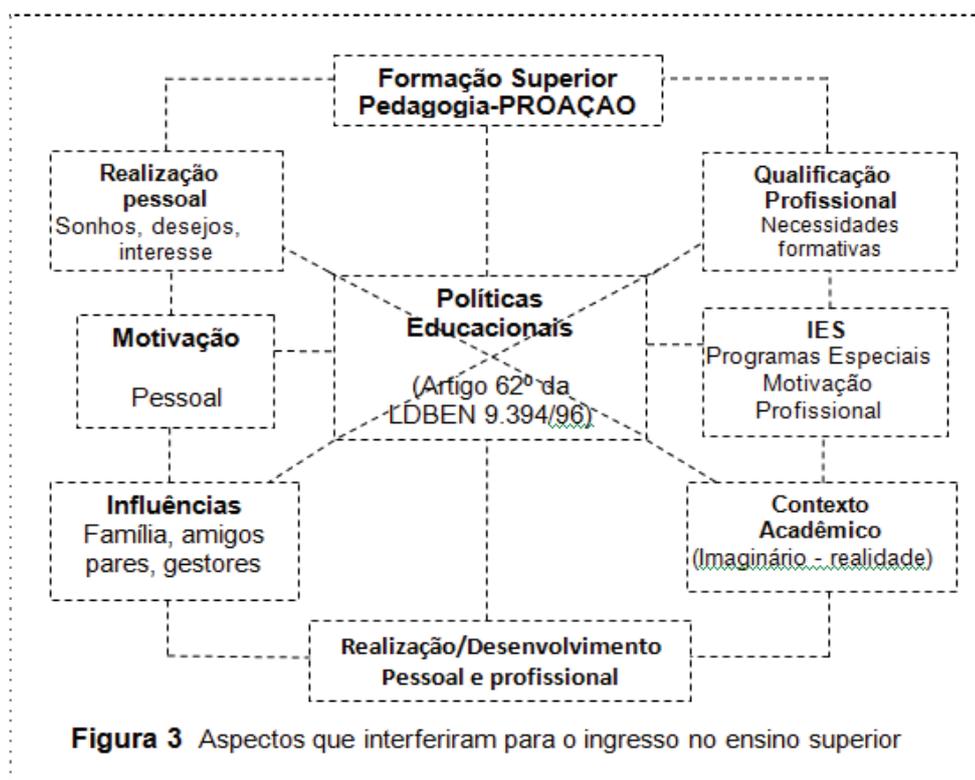
⁸⁰ Sindicatos de professores; Segmentos políticos; organismos nacionais e internacionais – UNESCO, OCDE, OPREAL, ANPEd, ANPAE, ANFOPE.

Na perspectiva de identificar a existência dessa possibilidade através dos colaboradores desta pesquisa, a eles foi solicitado o relato do processo de inserção no Curso de Pedagogia do PROAÇÃO-UESC. A proposição do relato pretendeu conhecer: como o professor soube do curso; o que motivou sua participação; quem o que mais influenciou; o que conhecia sobre o funcionamento do curso; que sentimentos foram gerados com o processo seletivo e aprovação e com o momento de ingresso na UESC como estudante.

Todos dos professores responderam à questão e, sem comprometer a análise, um número inferior a 10%, não comentou um, ou outro, dos oitos subitens contidos na sexta pergunta da II parte do questionário (Anexo III).

Em função do caráter subjetivo dos relatos fornecidos, a análise demandou tempo e ampliação das reflexões e dos questionamentos realizados no tópico anterior, especialmente nos aspectos referentes ao *lugar* que o curso superior e também a UESC passaram a ocupar na vida desses professores, especialmente das professoras. Para essas, ingressar na UESC significou também sair de casa, quebrar a rotina, tornar-se estudante novamente, viajar, estabelecer novas relações, encontrar os pares em circunstâncias diferentes das do contexto profissional, mudar o ritmo de vida, arrumar-se, inovar-se como mulher e profissional.

Para orientar o desenvolvimento da discussão dos dados, organizamos o esquema da figura 3 com a apresentação dos aspectos indicados pelos professores como fatores e sentimentos que, anterior ao ingresso os motivaram, interferiram e sensibilizaram seu acesso ao curso. O esquema possibilita a verificação dos fatores pessoais, profissionais, institucionais e contextuais, presentes e apontados pelos professores investigados como elementos de incentivo para a realização do curso superior do PROAÇÃO.



Como observado nas informações da figura anterior, a determinação legal para a formação de professores em nível superior encontra-se no centro assumindo a função de chave disparadora, da qual, de maneira articulada, emergiram os fatores referidos e indicados pelos professores como mobilizadores da formação que contemplasse o *sonho* e o *interesse em* realizar o desenvolvimento pessoal e profissional.

Se o ingresso no curso de magistério médio ocorreu sem desejo ou por falta de opção, para o ingresso no curso superior os professores indicaram ter ocorrido sob a motivação e o desejo de realização pessoal e de desenvolvimento profissional e relataram (conforme próximos excertos) ter encontrado, nos programas especiais para formação superior em serviço, o passaporte para o alcance dessa realização.

Solicitados a informarem como souberam da oferta do curso pela UESC, dos respondentes, 39 (78%) indicaram receber informações dos secretários de educação dos municípios participantes do programa. Essa afirmação responde pelo envolvimento dos secretários no processo de organização das ações que resultaram na oferta do curso e confirma a importância do envolvimento de todos os segmentos no processo de proposição e decisão de programas e projetos de cursos

voltados para a formação de professores, seja inicial ou permanente, conforme defende Nóvoa (2007). Os demais professores, principalmente os das cidades com um número maior de escolas e de professores, como Itabuna e Ilhéus, indicaram ter recebido informações através dos gestores da escola. Nestas mesmas cidades, um número pouco significativo relatou o conhecimento do curso através dos pares de trabalho.

Ao apresentarem a forma como souberam da oferta do curso, a maioria dos professores acrescentou outros dados pertinentes e reveladores da situação em que se encontravam como profissional e as perspectivas para o acesso ao ensino superior. Vejamos relatos que confirmam essas análises.

Fiquei sabendo através do secretário de educação na época; João Paulo, o qual marcou uma reunião com todos os docentes para fazer o comunicado, na hora eu sentia algo que me dizia: é a tua vez, a hora é agora (Prof^a. Elenita, 46 anos).

A informação foi através da própria SEDUC, que solicitou aos diretores que nos comunicasse [...] Disseram até que iríamos servir “cafezinho”, pois não seria permitido, em absoluto, professor sem a formação acadêmica universitária (Prof. Dan, 34 anos).

Todos os professores do município que não tivessem curso superior foram convidados pela SEC para participar de uma seleção na UESC... Eu fiquei interessada, pois esta seria a minha grande chance de realizar um sonho: estudar na UESC (Prof^a. Ana Cristina, 40 anos).

Lembro-me do grande momento quando tudo começou, fiquei sabendo desse vestibular no meu local de trabalho pelo secretário de educação, quando o mesmo discorreu sobre a proposta do curso. Naquele instante, percebi que uma porta estava abrindo em minha vida, que o meu sonho poderia ser realizado (Prof. José Milton, 31 anos).

Fiquei sabendo do curso através da Secretaria de Educação que fez uma reunião com todos os professores da rede e anunciou que estava fazendo um convênio com a UESC e que seria feita uma seleção interna e os 8 melhores colocados participariam do curso de Pedagogia-Proação (Prof. Ivan, 40 anos).

Fiquei sabendo através de uma reunião organizada pela secretária de educação[...] Na primeira instância, fiquei balanceada para prestar o vestibular, depois decidi que essa seria a grande chance para o crescimento na minha profissão, principalmente que eu já lecionava (Prof^a. Luciene, 39 anos).

Nas entrelinhas do conteúdo dos relatos, verificamos registros que impelem à reflexão sobre a situação de instabilidade para a continuidade do trabalho como professor, caso não realizassem a formação de grau superior. A percepção do curso como grande oportunidade na vida dos professores pode ser relacionada com a situação da baixa auto-estima apontada na discussão do tópico anterior, quando apresentaram a *percepção que tinham de si*. O curso chegou como a chance de mudar o quadro de sentimento de privação de algo que deveria fazer parte de sua vida pessoal ou profissional. Outro aspecto que ficou em evidência foi a compreensão da determinação legal pela comunidade educativa, conforme discutido no capítulo III, referente à compreensão do artigo 62 da LDBEN.

5.1 Motivação e influências

No referente à motivação encontrada para ingressar no curso, os professores forneceram relatos que possibilitaram as seguintes sínteses: a) *Sonho de estudar na UESC (09)*; b) *Realização pessoal/sonho de acesso ao ensino superior (13)*; c) *Crescimento profissional e melhoria da prática pedagógica (11)*; d) *Exigência da lei, desejo e melhorar a prática pedagógica e sonho de estudar na UESC (14)*. Três professores não responderam este subitem.

A motivação aqui apresentada responde pelos estudos da psicologia da educação WOOLFOLK (2000), que a concebe como um estado que se processa no interior das pessoas, impulsionando-as e orientando-as para a apresentação de um comportamento/sentimento que as fazem justificar suas escolhas, na mobilização ou não para o alcance de um objetivo. Essa justificativa pode ser explicada por situações internas e externas como necessidades, incentivos, expectativas de vida, pressão social, valores, interesses e outros.

Nos relatos dos professores, as motivações indicadas podem ser justificadas como resultado da necessidade gerada pela pressão social, diga-se legal, a qual despertou motivações nesses professores, vez que, naquele momento, a formação apresentada não mais correspondia ao solicitado pela sociedade, o que fazia com que eles se sentissem diminuídos perante a classe profissional pertencente. Nesse sentido, de modo externo, o PROAÇÃO, conforme os relatos que seguem, passou a ser instrumento de motivações internas a favor da realização do sonho de acesso ao ensino superior.

[...] sonhava com a minha qualificação superior e felizmente, surgiu na cidade a notícia da seletiva do Proação, a partir daquele momento não tive nenhuma dúvida de que aquela era a minha grande chance. Antes da seleção, a secretaria de educação da época, professora Josefina Castro, realizou uma reunião com os professores da rede municipal e passou todas as informações a respeito do curso. Parecia um sonho, mas aquele era um momento de realizar meu sonho, então pensei: é agora ou nunca... (Profª. Alci).

[...] sobretudo, pela “pressão” que estava sendo feita com relação aos professores que não possuíam curso universitário. A informação foi através da própria SEDUC, que solicitou aos diretores que nos comunicassem. Um grande “amigo irmão” me motivou bastante a participar do processo seletivo, até porque líamos bastante, em revistas educativas sobre a proposta do governo, na época: estimular os professores a realizar curso universitário, para isso, seriam desenvolvidos projetos nesse nível. Também tive influência, da própria UESC, quando participei da Primeira Semana de Educação, e foi comunicado sobre a proposta da Universidade em realizar tais projetos (Prof. Dan, 35 anos).

A imposição da Lei que dizia “sem formação acadêmica superior não poderia continuar atuando em sala de aula” (Profª. Amanda, 41 anos).

O estímulo que está na base da motivação que mobilizou a minha disposição para fazer o vestibular foi a oportunidade que chegou para mim mediante a participação do município no programa (Prof. Jojó, 40 anos).

O sonho de cursar uma faculdade foi o que me impulsionou a participar do processo seletivo do Proação [...]. Não houve influência de ninguém, apenas o desejo de melhorar profissionalmente (Profª. Maria Dalva, 44 anos).

Foram diversos fatores, entre eles a necessidade de um aperfeiçoamento profissional e a exigência da nova LDB, lei nº9394/96, que destacava a formação do professor em curso superior. Fui influenciada pelo meu marido, também professor e pelo desejo de adquirir um curso de nível superior e mudar a prática pedagógica (Profª. Edineuza, 35 anos).

O motivo maior foi o desejo de estudar, fiquei sabendo do curso através da SEC, meu marido me influenciou a participar, ele queria que eu estudasse. Oportunidade de estudar na UESC foi um fator decisivo na minha participação (Profª. Eduarda, 43 anos).

O subitem que questionou a influência recebida de terceiros para o ingresso no curso obteve a resposta positiva de mais de 90% dos professores.

Conforme relatos anteriores, os professores indicaram ter recebido influência de *familiares, dos amigos, dos pares e do(a) secretário(a) de educação do município*. A maioria indicou ser a família o segmento que mais influenciou a decisão para ingresso no curso. Apenas três professores indicaram não ter recebido influência de terceiros e justificaram que a maior influência foi o *próprio sonho de ingressar em um curso superior*.

A motivação e a influência recebida de terceiros são aqui refletidas a partir do fato de o reconhecimento da estreita relação entre a pessoa (sua subjetividade/individualidade) e o profissional (subjetividade e objetividades) que ele é, conforme apontam estudos de Nóvoa (1992), Moita (2000) e Goodson (2000). Estes autores contribuem para a compreensão da importância de se valorizar, no processo formativo, as várias dimensões presentes no atual ou futuro profissional da educação, principalmente a sua individualidade, para assim possibilitar “que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma se transforma em interação” (MOITA, 2000, p. 115).

A motivação e a influência podem ainda ser analisadas como o resultado não somente da possibilidade de realizar o sonho ou cumprimento da exigência legal do curso superior, mas como resultado da percepção de uma necessidade da vida cotidiana pessoal e profissional que foi “[...] transformada em uma construção interpessoal e social que exprime, pela linguagem, a percepção da falta e a tensão para superá-la” (MELUCCI, 2004, p.39). Para este autor, cada vez que nos deparamos com uma necessidade, passamos a estabelecer uma ponte entre a experiência subjetiva profunda, principalmente sensorial, e uma rede de relações sociais à qual pertencemos e na qual buscamos as palavras para dar nome àquilo que nos acontece (MELUCCI, 2004).

Um aspecto que chamou atenção foi o fato de nenhum dos professores indicarem a melhoria salarial como motivação para realização do curso, dada a existência da relação direta entre estes dois fatores – formação e salário. Sem desejar aprofundamento no assunto, inferimos que, naquele momento, a necessidade de melhor qualificação perante a sociedade e consigo mesmo superou outras motivações e, portanto, não relacionou a motivação às expectativas salariais, mesmo diante da percepção de valores incompatíveis à nobre função exercida. Outro aspecto a ser considerado é o pouco desconhecimento dos planos de carreira

ou ainda a *descrença* de melhoria, considerando as péssimas condições e falta de respeito dispensado aos professores em nosso país.

5.2 Sentimentos – Processo seletivo e resultado

A resposta ao subitem que buscou investigar o sentimento originado no momento do processo seletivo, em sua maioria, os professores revelaram sensações de *nervosismo, ansiedade, expectativas, insegurança, medo, tensões, mal estar e sentimento de estar concretizando um sonho*. Muitos relataram vivências de insônia no dia anterior ao da realização da prova, necessitando de calmantes e muitas orações. De modo geral, os professores vivenciaram o sentimento do impacto causado pelo momento de estarem no *lugar sonhado* e tomado como de concretização quase impossível.

No esforço de uma análise histórica do acesso ao ensino superior no Brasil, estar na universidade, mesmo para realização de uma seleção, era realmente um sonho, um sonho sem projetos e difícil de ser pensado no plano pessoal e profissional. Por isso, todos os sentimentos apresentados caracterizam não apenas o sentimento dos sujeitos da pesquisa, mas da maioria dos jovens e adultos que – em situações *privilegiadas ou desafiadoras* das *regras* socialmente estabelecidas – conseguem realizar e sentir esse momento. Tal situação conduz o nosso pensar para as seguintes relações: o grande número de professores com formação média e o reduzido número⁸¹ de IES e de cursos; as precárias condições socioeconômicas dos professores frente às exigências para a realização de um curso superior; os conhecimentos exigidos na seleção e o despreparo dos professores. Para expressar os sentimentos vividos no momento da seleção, citamos alguns dos relatos obtidos.

Enfim, chega o dia, a ansiedade tomava conta de mim, na hora da viagem tomei até suco de maracujá. Ao chegar naquele paraíso (UESC) declarei que ali adentrava em o nome de Jesus, fiz a prova e saí um tanto otimista. À noite, sonhei que eu era a única da cidade que não conseguia passar, acordei com tanta angústia! (Profª. Elenita, 46 anos).

[...] e quando este dia chegou, estava super ansiosa, de tanto nervoso, até senti dor de barriga. Fiz a prova com muita dificuldade,

⁸¹ No período da oferta do curso, a região dos municípios participantes do PROAÇÃO dispunha apenas de 04 IES. Dentre estas, apenas a UESC como instituição pública. As demais eram instituições privadas, recentes, criadas com o incentivo da LDBEN 9.394/96, e que não ofertavam cursos de licenciatura.

porém confiante de um resultado positivo, sempre falando comigo mesma: “eu preciso passar” (Prof^a. Adenildes, 46 anos).

Entre estudos e o momento do vestibular, senti muita ansiedade. Finalmente, estava eu lá na UESC, poderia adentrar, ou não. Lembro-me que, ao final da prova, fui tomada por um momento de tristeza e frustração – a prova foi horrível! Contudo, no fundo, continuava mantendo a esperança de ver o meu nome, nem que fosse ao final da lista (Prof^a. Jorgínia, 46 anos).

Chegando à UESC, tive vários sentimentos: medo, alegria, tristeza e, ao mesmo tempo, pensei: “O que estou fazendo aqui? Será que é isto mesmo que quero?” Finalmente chegou o momento da prova, olhava para um, olhava para outro, percebia todos ansiosos e logo pensei: seja o que Deus quiser! Durante a realização da prova, percebi que muitas questões estavam fáceis, pois há pouco tempo tinha participado de um curso de formação (PROFA) Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Prof^a. Ana Glória, 47anos).

Outro aspecto que não foi investigado, mas citado por 17 (8,5%) professores e que mereceu nossa análise, refere-se ao relato do investimento dos professores no preparo para a realização da prova, inclusive, com a constituição de grupos de estudo, visando aprimorar ou adquirir conhecimentos propostos para a referida prova. No mesmo sentido, alguns professores citaram a contribuição dos conhecimentos adquiridos no curso de formação continuada, o PROFA⁸², no momento de realização da prova.

Pelos relatos sobre a preparação para realizar o curso, é possível inferir quanto o curso representa para os professores que, diante do novo contexto referente à sua formação, precisavam de novos conhecimentos para aventurar-se aos desafios impelidos para o ingresso na universidade. Os esforços dispensados pelos professores trazem a reflexão do quanto, eles, trabalhando dois ou três turnos e com uma vida (família e filhos) para dar conta (ver perfil no capítulo 4), se dedicaram para obter sucesso na seleção. Este fato contraria segmentos da sociedade que insistem em afirmar que os professores nada querem ou que somente lutam por melhores salários. Com o relato dos professores, confirma-se a necessidade que o próprio professor tem da formação continuada. O interesse existe, basta que sejam oferecidas as possibilidades adequadas e teremos os

⁸² Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA - organizado e ofertado desde o ano de 2001, pelo Ministério de Educação e realizado em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, especialmente destinado a professores que trabalham com o início da leitura e da escrita, na Educação Infantil e alfabetização de crianças e adultos.

professores dispostos a melhorar continuamente o seu fazer profissional. Vejamos alguns relatos que confirmam o interesse dos professores.

[...] não sabia nada sobre a seleção, reuni com alguns colegas de Itajuípe e formamos um grupo de estudo, foi ótimo (Profª. Suemey, 41 anos).

O que mais me preocupava no vestibular era a redação, por isso, eu e algumas colegas formamos um grupo de estudo (Profª. Jozélia, 41 anos).

Lembro muito bem que, das literaturas indicadas, a primeira que eu devorei na leitura foi Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e um dos subtítulos que mais me chamou atenção foi “*Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível*”. Enquanto eu li as indicações, cresciam as expectativas para o momento da seleção (Profª. Elenita, 46 anos).

[...] não perdi tempo, logo comecei a estudar com mais três colegas [...]. A prova foi no período de férias, por tanto, nesse ano, não tive férias, passei todo o mês de janeiro literalmente com a cara no livro (Profª. Alci, 33 anos).

Durante a realização da prova, percebi que muitas questões estavam fáceis, pois há pouco tempo tinha participado de um curso de formação (PROFA) - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profª. Ana Glória, 47 anos).

[...] tinha participado de um curso preparatório do Estado para professores alfabetizadores, portanto, tinha lido alguns autores que me deram uma base como Paulo Freire e Mirian Lemle (Profª. Rosimeire, 46 anos).

Por razões obviamente diferentes, os mesmos sentimentos vividos no processo seletivo também foram sentidos pelos professores ao saberem da aprovação: *sensação de sonho realizado, de euforia, de luz na vida pessoal e profissional, milagre, benção divina, de dever cumprido, de capacidade* e também de *medo, insegurança*. Estes sentimentos poderiam não merecer a nossa atenção se considerarmos serem reações geralmente demonstradas pela maioria das pessoas ao vencer desafios/obstáculos de tal ou similar natureza. Entretanto – o interesse pela investigação desse ponto pretendeu verificar o estado emocional, o envolvimento e as expectativas desses professores para com o futuro curso, para ser possível perceber a representação do mesmo para a vida pessoal e profissional – esta posição se mostra coerente com posicionamentos de Nóvoa (2007) e Imbernón (2009).

Todos os professores indicaram o conhecimento da aprovação como um momento marcado por sentimentos inesquecíveis, compartilhados como as pessoas que os incentivaram para realização do curso. Em todos os relatos, foi possível observar quanto o resultado mexeu com o emocional dos professores e explicitam também o sentimento de descrença na própria aprovação alcançada, quando afirmam não acreditar no resultado positivo. As emoções acompanhadas da descrença podem estar relacionadas a vários fatores como: *a falta de tempo para leitura e estudos; pouca qualificação; desconhecimento das políticas públicas; falta de vivência das situações para demonstrar os conhecimentos que porta; descrença na formação adquirida no magistério médio ou identificação e reconhecimento do distanciamento entre o que pratica e ensina das visíveis e crescentes necessidades dos alunos.*

Ao estabelecer relação entre os fatores apontados e os relatos dos professores, evidencia-se uma felicidade que vem acompanhada do *medo do novo, do desejado/sonhado*, mas, ao mesmo tempo, desconhecido da maioria. O que normalmente sabiam sobre aquele lugar, a UESC, acreditamos, resumia-se a ser o lugar da formação superior, cujo ingresso ocorre através de difícil vestibular. Assim, mesmo com a realização de uma seleção específica, com conhecimentos considerados ao alcance dos professores, os mesmos não se sentiam seguros com o resultado, tendo em vista as suas condições objetivas, formativas e sociais. Ser aprovada na UESC seria como descreveu a Prof.^a Luiza (2009): “[...] não era para todos os ‘mortais’, aproveitei a dádiva de Deus na minha vida, pois a oportunidade era ímpar”. Ou ainda como a Prof.^a Simone: “[...] UESC era e é ainda o ‘sonho de consumo’ da região”.

Nos relatos que seguem, verifica-se os sentimentos dos professores quando souberam da aprovação.

Quando saiu o resultado, fiquei sabendo que fui classificado em 9º lugar, a decepção foi grande por não ter conseguido ficar entre os oito. No dia seguinte, fui informado que sobraram três vagas e que essas vagas seriam sorteadas entre os municípios que participaram da seleção e, para minha surpresa, eu fui um dos sortudos que ficou com uma dessas vagas. Logo que soube da minha aprovação, comemorei bastante com os colegas e minha família. Depois da comemoração, veio o momento de reflexão sobre os obstáculos que eu teria que superar (Prof. Ivan, 40 anos).

Ao receber o resultado de aprovada, fiquei em estado de choque, sem acreditar que eu havia conseguido. A alegria foi tão grande que não coube em meu existir. Agora, eu era aluna da UESC (Profª. Sílvia, 41 anos).

Não acreditei quando o resultado foi confirmado, chorei de felicidade, afinal de contas, eu fui a única professora do campo a ser aprovada, fiquei em 3º lugar (Profª. Luzia, 31 anos).

Em uma bela tarde, o telefone toca uma colega fala que o resultado tinha saído e que eu tinha sido aprovada, não me contive de tanta alegria, até hoje fico comovido com aquela notícia, os meus pais ficaram muito contentes. Percebia claramente em seus semblantes o orgulho em ter o primeiro membro da família a entrar em uma Universidade, tão almejada por muitos (Prof. José Milton, 31 anos).

Foi momento de alegria, medo, porque era algo novo que iria acontecer na minha vida. Demorou eu acreditar que fui aprovada (Profª. Ana Cristina, 40 anos).

Meu maior sentimento ao saber que fui aprovada foi de alegria e tristeza ao mesmo tempo, pois minha irmã não tinha sido aprovada, mas é assim mesmo, não haveria vagas para todos os concorrentes (Profª. Joelma, 39 anos).

[...] foi como uma estrela brilhando na minha vida, no caminho, principalmente, profissional e foi também uma realização pessoal muito grande sem explicações, não cabe aqui no papel o sentimento de estar na UESC. (Profª. Adelma, 37 anos).

Antes de passar para o próximo tópico, utilizamos este espaço para registrar o quanto nos chamou a atenção o fato de os professores atribuírem a possibilidade de realização do curso e a aprovação para o mesmo à *ação divina*. Sem emissão de juízo e reconhecendo as dificuldades de acesso ao ensino superior, essa atribuição nos leva a refletir sobre os fatores que contribuíram para que assim os professores pensassem. Dentre esses fatores, citamos a distância geográfica entre os municípios e a universidade, a baixa autoestima, o sentimento de incapacidade e despreparo dos professores e a própria relação destes com a religião ou crenças professadas.

Tomado como ponto de discussões deste estudo – o ingresso no curso como dádiva divina - conduz a importantes reflexões sobre o direito do professor, como cidadão e agente social, a processos formativos, necessários de serem social e politicamente assegurados, bem como alerta para a tomada de consciência pelo professor sobre a necessidade de buscar e lutar por seus direitos, seja de formação, de reconhecimento do seu valor ou a planos de carreira correspondentes a sua

importância para a formação dos cidadãos e conseqüentemente da sociedade em geral.

Nesse sentido, consideramos que a presença e a influência da religiosidade na educação passam a ser um campo fértil, aberto a investigação, merecedor da atenção dos estudiosos e pesquisadores da formação e atuação docente, de modo a alcançar não somente os formandos, mas também, os formadores.

5.3 O primeiro momento como estudante – O contexto acadêmico

O primeiro momento em que adentraram à UESC como aluno foi marcado por dois sentimentos distintos: *emoção e frustração*: a emoção pela certeza de começar a fazer parte de uma comunidade com a qual muito sonharam; a frustração pela forma como foram recepcionados pelos alunos do Curso de Pedagogia da instituição.

O sentimento de *emoção e alegria por estar no lugar tão sonhado* foi registrado por 100% dos professores. Dentre estes, 62% apontaram ser a chegada à instituição, na condição de aluno, uma experiência emocionante, prazerosa e difícil de ser compreendida por outrem. Ao lado das emoções positivas, foram registradas sensações de *medo e insegurança* do novo que começava a figurar-se na vida deles. Em muitos dos sentimentos expressados verifica-se a existência de uma relação marcada pela crença de um dia passar a fazer parte daquela instituição e guarda de histórias e sonhos individuais de cada professor, tal como expressado no relato da professora Alci, ao dizer: “[...] *minha história com a UESC já era uma história de amor, por muitas vezes, eu passava em frente à UESC e pedia para Deus: Meu Deus, dê-me a permissão de estudar neste lugar*”.

A apresentação dos sentimentos vividos pelos professores quando passaram à condição de alunos da instituição pode ser comprovada com os seguintes relatos:

Ao entrar pela primeira vez na UESC como aluna, fiquei bastante emocionada, as lágrimas vieram aos meus olhos, afinal era um sonho de muitos. Demorou um pouco para me situar e acreditar que fazia parte daquela instituição tão conceituada, referencial no sul da Bahia (Prof^a. Amanda, 41 anos).

Ao adentrar no auditório da UESC, vi que fazia parte do mundo acadêmico, então me bateu aquela emoção cheia de medo ao perceber o desafio e a responsabilidade que me esperavam (Prof^a. Tânia, 45 anos).

[...] a minha chegada na UESC foi emocionante, eu estava incluída naquele espaço que muitos sonhavam em conquistar e eu estava ali, firme, me sentindo importante, sem contar a alegria dos meus colegas e familiares, todos felizes com minha inserção (Prof^a. Jene Carlas, 39 anos).

[...] não acreditava que estava ali, em um lugar que achava impossível de estar um dia. Era algo muito distante de mim, pessoa que vinha e uma escola pública, que estudou sempre com professores que tinham simplesmente o segundo grau, e que agora estava cursando uma Universidade (Prof. José Milton, 32 anos).

[...] desencadeou em mim um sentimento de PERTENÇA, aqui é o meu lugar, aqui eu vou crescer academicamente e profissionalmente... Vou crescer, porque eu quero crescer (Prof^a. Maria da Glória, 49 anos).

Quando cheguei pela primeira vez como estudante na UESC, fiquei emocionada. Senti-me insegura, ansiosa, nervosa achando que seria um sonho. As portas estavam se abrindo para mim, mas não tinha ideia do que estava por vir, só sabia que teria de encarar os desafios (Prof.^a Ana Cristina, 49 anos).

O sentimento de frustração foi apontado pelos demais professores, perfazendo um total de 38%. No conjunto do relato sobre as emoções proporcionadas pelos primeiro momento como aluno da UESC, alguns professores registraram a manifestação dos colegas universitários que os receberam vestidos de preto e com cartazes que faziam analogia à sigla do programa – PROAÇÃO – e em seu lugar, PROVOCÃO. Nos relatos obtidos sobre essa ação, verifica-se o esmaecer do brilho do momento dos sentimentos vividos, fazendo com que os novos alunos, decepcionados, desencadeassem outros sentimentos como o de estarem *invadindo o espaço alheio ou de serem inferiores* aos que ali os repudiavam. Naquele instante, começava o desmistificar do imaginário dos professores – agora alunos - sobre o contexto acadêmico, praticado nas ações e relações cotidianas. Até aquele momento, o contexto era imaginado apenas como lugar do conhecimento que assegura a formação superior, sem as nuances próprias de um lugar caracterizado por diferentes disputas e diferentes relações pessoais e profissionais.

Como membro da equipe de coordenação do PROAÇÃO presente no evento, recordo e confirmo o constrangimento apontado pelos 19 professores e,

desde então, questionamos a forma como a comunidade acadêmica se prepara para desenvolver as ações que abraça. No caso dos Programas Especiais para a formação de professores em exercício, conforme Lüdke (2004), a preparação da maioria das IES não ultrapassou a organização dos projetos dos cursos, muitos dos quais cópia ou adaptações do currículo existente de Pedagogia, situação diferente da desenvolvida para o curso da UESC, inclusive os esforços para consensuar com os segmentos que se mostravam contrários ao programa.

É importante destacar que tal fato foi registrado pelos alunos como tendo ocorrido apenas com os alunos do núcleo da UESC. Anterior ao início do curso, a Universidade desenvolvia o mesmo curso nos núcleos localizados nas cidades de Camacã e Porto Seguro, atendendo a 200 professores. Para estes núcleos, fora do espaço da UESC, não ocorreu manifestação de qualquer natureza. Portanto, a questão pode ser analisada como disputa de território, refletindo processo de formação desenvolvida, distante dos discursos da universalidade do ensino, da educação democrática e para todos.

Pelos relatos que seguem, pergunta-se: Quem esses professores ameaçavam? O que ou quem levou os alunos à manifestação? Como os alunos, futuros professores, são orientados frente às políticas públicas? Por que, no lugar da manifestação, não ocorreu um momento de acolhida e de troca entre professores-alunos e os alunos da casa? Quem realmente não queria aqueles professores na UESC?

Por fim, chegou o primeiro dia de aula, um sentimento estranho tomou conta de mim, uma mistura de felicidade e de medo. O momento de acolhimento no auditório Paulo Souto era para ser um sonho, mas foi quebrado com a manifestação contrária ao curso dos alunos regulares do curso de Pedagogia. Não queriam que estivéssemos ali, muito preconceito e exclusão. Nos momentos de socialização nos intervalos da aula, quando sabiam que éramos alunos do Proação, alguns alunos simplesmente levantavam e deixavam a gente falando sozinho, foi horrível, com o passar do tempo foram aceitando e entendendo que a gente não queria tomar o lugar de ninguém no mercado, pois todos nós já tínhamos nosso emprego. No final do conflito, alguns alunos do curso regular de Pedagogia já estavam à porta da sala pedindo momentos de trocas de experiências [...] (Prof^a. Suemey, 41 anos).

O dia da aula inaugural foi marcado no Auditório Paulo Souto, imagine a preparação, fazem-se cabelos, unhas, prepara a roupa, a maquiagem, o que acabou sendo borrada pelas lágrimas principalmente no canto do Hino Nacional Brasileiro nos versos: “E o

sol da liberdade em raios... Brilhou no céu da Pátria nesse instante”, como falou forte em mim, era como se as algemas estivessem sendo quebradas e novos horizontes sendo abertos, eu sabia, adentrar a Universidade como aluna foi simplesmente uma das experiências mais marcantes na minha vida, não dá para oralizar nos mínimos detalhes, só sei que o sentimento gerado foi de vencedora. Ainda choro, como agora as lágrimas estão caindo sobre minha face, em voltar a vivenciar aquele momento através das recordações [...] (Prof^a. Elenita, 46 anos).

A emoção era contagiante entre todos que ali estavam. No início, éramos vistos como estranhos que estavam tirando o lugar de outra pessoa. Logo, os alunos dos outros cursos perceberam que não se tratava de uma turma qualquer e que o Proaço era diferente dos demais cursos, pois, éramos profissionais que só buscavam teorizar a prática (Prof^a. Sílvia, 41 anos).

Entrar na UESC como estudante foi um sonho que parecia ser impossível. Depois da primeira aula, passei a acreditar que sonhos são possíveis, basta lutar para que eles se concretizem (Prof^a. Neuza, 31 anos).

Foi uma sensação que jamais gostaria de sentir novamente, pois, se não acreditasse em meus sonhos, nem tivesse esperança dentro de mim, naquele exato momento, teria desistido de tudo e me retirado (Prof. Dan, 35 anos).

Com retorno a Figura 3, finalizamos este tópico com a compreensão da formação de professores em serviço para além da determinação legal. A Lei assumiu o lugar de instrumento a proporcionar aos professores do curso de Pedagogia-PROAÇÃO, a oportunidade de realizar o sonho da realização do curso superior, assim como de fazer parte da comunidade acadêmica da UESC. Em todos os relatos, os professores possibilitaram conhecer o processo de aproximação com o curso, caracterizado por diferentes emoções, vividas a cada etapa, do conhecimento da oferta do curso ao ingresso como aluno daquela instituição.

Com a motivação dos sonhos, as influências sofridas e sensações de medo e insegurança, os professores, aos poucos, se prepararam, não somente para responder à determinação legal, mas, através dela, manter-se na busca constante da realização pessoal e do desenvolvimento profissional. Para isso, mostraram-se motivados e dispostos a enfrentar os desafios que a *oportunidade*, apontada por 78%, poderia proporcionar.

Assim, se, para os legisladores e intelectuais da educação, a Lei foi tomada como instrumento de qualificação de todos os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para os professores destes estudos,

ela foi conforme relata o Prof. Jojó (2009): “[...] uma oportunidade para vários campos da vida”.

Os dados alcançados com a investigação que pretendeu conhecer o processo de envolvimento dos professores nas etapas que antecederam o efetivo ingresso no curso apontaram para a importância dos organizadores ou responsáveis pelo desenvolvimento (coordenadores de curso e docentes) dos currículos dos cursos de formação superior considerar a história, os sentimentos e as expectativas dos sujeitos para com o curso de formação profissional.

De modo geral, alguns docentes, de forma isolada, iniciam as atividades da disciplina com o levantamento das expectativas dos alunos para com o curso ou para a disciplina em questão – muitos alunos nada sabem sobre a disciplina, mas, nem sempre as respostas coletadas orientam o trabalho, prevalece o anteriormente definido pelo próprio docente. É importante destacar que o levantamento das expectativas com a realização do curso não corresponde, diretamente, às expectativas para o ingresso no curso.

Investigação sobre situações que antecederam ao ingresso no curso contribuiu para melhor planejamento do trabalho de todos os envolvidos na realização das ações do curso, bem como para tratamento e solicitações dispensados aos alunos que ingressam nas IES a cada ano/semestre, todos portadores dos mesmos fatores que concorrem para a sua realização e desenvolvimento pessoal e profissional.

No próximo tópico, de maneira relacionada aos dados discutidos até aqui, será apresentada a análise dos dados referente ao desenvolvimento do currículo do curso de Pedagogia-PROAÇÃO, buscando verificar a relação deste como dimensões pessoais e profissionais dos, agora denominados, professores-alunos.

EIXO – III O currículo do curso, a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional do professor

Na perspectiva de ampliar as discussões teóricas da pesquisa e fornecer elementos para a compreensão dos dados deste tópico, sua análise será

precedida por breve abordagem sobre os aspectos históricos e atuais do currículo e seu desenvolvimento.

Ao relacionar os estudos sobre ensino formal/institucional com os estudos e pesquisas sobre o currículo, sem dificuldades, compreende-se que os estudos sobre o currículo são bem recentes, haja vista o grande número de estudos e investigações relacionados ao ensino formal, escolarizado.

Na área educacional, considera-se que os estudos curriculares se iniciam na segunda metade do século passado, mais especificamente, com a obra do educador norte americano, Ralph Tyler, intitulada, *Princípios básicos do currículo e da instrução*; publicada em 1949.

À luz da concepção educativa do seu tempo – comportamentalista –, Tyler concebeu o currículo como instrumento responsável por determinar, de forma simples e lógica, os fins da educação escolar, os objetivos, as disciplinas, os conteúdos, a metodologia e a avaliação do ensino. No Brasil, nos estudos de Moreira (1990; 1994), essa concepção de currículo foi praticada por mais de três décadas e, somente a partir da década de 80 – com as significativas transformações em todos os campos do conhecimento – gradativamente, o currículo passou a ser pensado e discutido como instrumento que engloba todo o processo educativo e não apenas aspectos da organização do ensino ou do trabalho docente.

Após concepções variadas de currículo, nos tempos atuais, ele tem sido discutido e concebido como expressão da função socializadora dos espaços institucionais de formação básica ou profissional; assim, o tema currículo não somente passou a ser discutido, como despertou o interesse de estudos e pesquisas sobre a sua prática, ou melhor, sobre o seu desenvolvimento, para assim superar a visão de aplicação da teoria ou da técnica nele contidas.

A variação da concepção de currículo confirma o seu caráter dinâmico, a sua relação com o contexto e a sua definição por diferentes correntes teóricas. Então, assumir uma concepção de currículo, necessariamente, implica assumir compromissos sociais, políticos e pedagógicos defendidos por uma corrente teórica, que abrange tanto as consideradas tradicionais, humanistas, construtivistas, reconstrucionistas ou progressistas. Nesse sentido Torres (1995) afirmou:

Toda concepção curricular implica sempre uma determinada proposta pedagógica (uma proposta sobre o que e como se deve ensinar, aprender ou avaliar, o papel dos diferentes sujeitos em tudo isso, seus modos de relacionar, etc.) e reflete uma determinada

concepção, não só do educativo, mas do social, do político, do cultural etc. (p. 16).

Colaboradores das discussões sobre desenvolvimento curricular, Sacristán e Gomes (1998), propõem que, para se definir currículo, é preciso partir de três elementos da cultura escolar: os conteúdos, os formatos e as condições. E, assim, afirmam:

[...] definir currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada (1998b, p. 34).

Com base nesta proposição, o currículo é, antes de tudo, uma seleção de conteúdos culturais que integram o projeto formativo de uma instituição, superando a simples indicação de disciplinas e seleção de conhecimentos dos diversos campos do saber socialmente elaborado. Para tanto, o currículo será possibilitado de desenvolvimento se, nas instituições de ensino, encontrar as condições políticas e administrativas favoráveis à produção de cultura, respeitando e valorizando toda diversidade presente nos sujeitos com os quais atua. Nessa direção, para Sacristán e Gómez:

O currículo é um âmbito de interação na qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos, que num verdadeiro e complexo social, dão significado prático e real ao mesmo. Somente no marco de todas essas interações podemos chegar a captar seu valor real, daí que é imprescindível um enfoque processual para entender a dinâmica que dá significado e valores específicos a um currículo concreto (1998b, p. 129).

Coerente com os estudos de Sacristán e Gómez e, também, coerente com o desenvolvimento de currículo do curso Pedagogia-PROAÇÃO, citamos a afirmação de Stenhouse⁸³, apud Pereira (1998), ao dizer que o desenvolvimento curricular exige dos executores “[...] conhecimentos, sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional, tendo em vista o processo ensino-aprendizagem adequado ao ritmo e às peculiaridades de cada aluno” (p. 160). Então, o desenvolvimento curricular deverá investir em todas as possibilidades suscetíveis de

⁸³ Educador inglês que defendeu a formação e a atuação do professor para uma prática docente investigativa. Para o autor, ao pesquisar cotidianamente a sua prática, o professor passa a conhecer o perfil dos alunos, a dinâmica da sala de aula e evita a transmissão de conteúdos, e com autonomia e participação dos alunos constrói o currículo correspondente às necessidades dos alunos.

proporcionar diversas e diferentes aprendizagens, com vistas à formação global do indivíduo. No caso deste estudo, aprendizagens que alcancem o campo pessoal e profissional dos professores.

Ainda que o currículo tenha despertado interesse de estudos e, no campo da educação, tenha alcançado um lugar privilegiado e definido sob diferentes tipos e formas de realização, muitas das práticas consideradas tradicionais, continuam vigentes, principalmente no que se refere aos aspectos do seu conteúdo, a exemplo da sua organização, caracterizada por um conjunto de disciplinas, antes denominada grade curricular⁸⁴, e hoje, de modo ampliado, matriz ou mapa curricular.

Se na educação básica as mudanças na concepção, na organização e no desenvolvimento do currículo têm sido visíveis⁸⁵, no ensino superior, elas ainda não se efetivaram de maneira a causar impactos nos processos de formação e atuação dos futuros profissionais. Essa observação não tem o objetivo de afirmar não ter havido avanço da concepção, da elaboração e do próprio desenvolvimento curricular na educação superior; mas há de ser considerado que, na prática, esses avanços não ocorrem na mesma proporção teórica. Algumas áreas como a de saúde⁸⁶ têm tentado para um currículo com características de uma formação profissional autônoma e investigativa.

Com base nos pontos brevemente abordados e na explicação do processo de elaboração do currículo do curso, apresentado no capítulo 3, a investigação sobre o seu desenvolvimento ocorreu a partir de três elementos: a) *as disciplinas*, b) *o estágio supervisionado* e c) *a formação em serviço*. A seleção destes elementos decorreu do nosso conhecimento sobre a forma de como as disciplinas e atividades foram planejadas pelo coletivo dos docentes do curso, sempre com observância para o perfil e necessidades formativas dos professores-alunos.

A investigação referente às *disciplinas* buscou identificar suas contribuições mediante aprendizagens e conhecimentos adquiridos pelos

⁸⁴ Aprofundar com GONZÁLES, Miguel Arroyo (2007). Indagações sobre o currículo: Educandos e Educadores: Seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica.

⁸⁵ Ciclos de aprendizagem; Temáticos; Por áreas de conhecimento; Por projetos de trabalho etc.

⁸⁶ A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) tem sido apresentada como modelo de currículo adotado para vários cursos dessa área. Segundo Macedo, Roberto Sidnei (2008), esse modelo desenvolve-se a partir do “[...] estudo de problemas propostos com a finalidade de fazer com que o aluno estude determinados conteúdos de forma reflexiva e tensionada por problemas concretos. O problema identificado é o mediador principal do aprendizado [...]” (p. 96)

professores. Como eixo articulador do desenvolvimento do currículo, a investigação sobre a concepção e a prática do *estágio supervisionado* se fez necessária e apropriada ao estudo. Por último, a investigação sobre formação em serviço pretendeu verificar a existência de contribuições à prática pessoal e profissional, manifestadas através das relações estabelecidas e envolvimento dos professores junto à comunidade local e do ambiente de trabalho – na escola.

A síntese dos dados obtidos possibilitou a elaboração do esquema que segue, o qual anuncia o desenvolvimento do currículo do curso, na perspectiva do encontro e da (re)significação do *ser-saber-fazer*, a partir da *articulação entre as disciplinas, a prática do estágio supervisionado e a formação em serviço*.

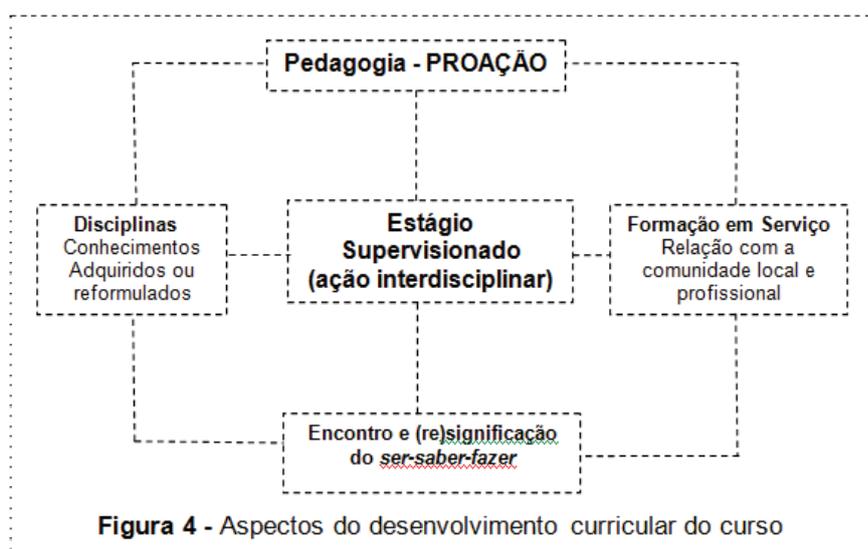


Figura 4 - Aspectos do desenvolvimento curricular do curso

5.4 Disciplinas indicadas pelos professores com as que contribuiriam para a formação e desenvolvimento pessoal e profissional

No caso do currículo do curso Pedagogia-PROAÇÃO, embora a sua elaboração tenha sido fruto de discussões sobre seu conteúdo e desenvolvimento, a sua estrutura organizacional não se diferenciou dos currículos dos cursos ofertados pela UESC, na qual apenas o curso de Medicina adota um modelo de currículo diferenciado, denominado Aprendizagem Baseada em Problemas; todos os demais são desenvolvidos a partir da estrutura da organização – tradicional - por disciplinas distribuídas por semestre. Nesse sentido, justificamos a investigação do desenvolvimento curricular a partir de três aspectos do currículo: as disciplinas, a

prática do estágio supervisionado e a formação em serviço. Esses aspectos serão discutidos em razão da formatação e da metodologia de trabalho adotada para a realização dos mesmos e não por ser um diferencial ante os demais cursos. O único elemento que constituiu um diferencial concreto se encontra nas **atividades de formação em serviço**, especificamente desenvolvidas no referido curso em função do perfil dos professores e a intencionalidade das mesmas frente a esse perfil.

No que se refere ao mapa curricular do curso, indicamos que ele foi composto por 46 disciplinas, a maioria com carga horária de 60 horas, em média, 67% com atividades presenciais e 33% com atividades de formação em serviço. Além da carga horária própria, as disciplinas participavam das atividades que finalizavam o módulo ao qual pertenciam. As atividades de finalização do módulo, a serem discutidas posteriormente, eram definidas no planejamento coletivo/colaborativo de cada módulo, sempre orientadas e organizadas com a participação dos professores da disciplina estágio supervisionado.

Para proceder a análise interpretativa dos dados referentes às disciplinas, apontadas pelos professores, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional, realizamos um levantamento numérico das disciplinas apontadas e verificamos 22 disciplinas indicadas, com variação de um percentual de 78% para a disciplina com maior número de indicações e de 2% para as indicadas em menor número, conforme disposição no quadro que segue:

Quadro 6 - Disciplinas apontadas pelos professores com as que contribuíram para as dimensões pessoais e profissionais

Disciplina	Nº x	%	Disciplina	Nºx	%
Estágio Supervisionado	39	78	Educação Infantil	03	06
Todas as disciplinas	23	46	Org. dos Espaços escolares	03	06
Currículo	16	30	Língua Portuguesa	03	06
Avaliação	13	26	Alfabetização e letramento	02	04
Políticas Públicas	12	24	Sociologia e Educação	02	04
Filosofia e Educação	10	20	Educação de Jovens e Adultos	02	04
História e Educação	08	16	Educação e Ludicidade	01	02
Metodologia da Pesquisa em Educação	08	16	Educação do Campo	01	02
Psicologia e Educação	05	10	Literatura Infanto-Juvenil	01	02

Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática	05	10	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	01	02
Antropologia	04	08	Teoria do Conhecimento e Aprendizagem	01	02
Educação Inclusiva	03	08			

5.4.1 Contribuições de todas as disciplinas

A partir dos dados do Quadro 8 para análise e discussões sobre as contribuições das disciplinas, foram selecionados os relatos dos professores que indicaram receber contribuições de *todas as disciplinas* e os relatos dos professores que apontaram as quatro disciplinas com maior percentual de contribuição: Estágio Supervisionado; Currículo; Avaliação da Aprendizagem e Políticas Públicas. É importante ressaltar que, no total, dos 23 professores que indicaram *todas as disciplinas*, em seus relatos, apenas quatro **não** indicaram outras disciplinas. Esse número (4), representa 17,4% deste grupo, através do qual iniciamos a discussão dos dados deste tópico, com a apresentação das justificativas para a não indicação de disciplinas de maneira específica, conforme evidenciadas nos relatos que seguem:

É muito difícil, diria até impossível destacar a disciplina responsável por mudanças significativas em minha vida pessoal e profissional, isto porque, ao longo do curso, o que pude ver foi um trabalho interdisciplinar, articulado com temática em cada módulo onde uma completava a outra formando teias de construções na vida pessoal como também na vida profissional. Entre os conhecimentos construídos relacionados a essas teias, destaco: Ampliação da visão de mundo; O reconhecimento do “Eu” pessoal, profissional adquirido historicamente; Reflexão sobre a prática pedagógica; Conceituar teoria e prática; Reconhecer e respeitar a diversidade; Reconhecimento e análise do espaço físico do local de trabalho; Valorizar a Comunidade Escolar; Conceituar Planejamento e Avaliação (Prof^a. Elenita, 46 anos).

Todas as disciplinas oferecidas durante o curso foram importantes, porque cada uma ofereceu possibilidades de descobertas e novas aprendizagens que contribuíram no desempenho pessoal e profissional (Prof^a. Luciara, 37 anos).

Apontar separadamente as contribuições das disciplinas é muito difícil, pois a coordenação do curso conseguiu de maneira significativa, integrar as disciplinas, sem fragmentação do conhecimento, onde se percebia de forma clara e objetiva a interdisciplinaridade em todo o processo do curso. Esse fato até hoje me chama a atenção (Profª Amanda, 41 anos).

Todas as disciplinas do currículo foram indispensáveis para o sucesso de todo o curso. Reconheço que este currículo fez total diferença para minha prática e novas experiências pessoais e profissionais (Profª. Suemey, 41 anos).

Com respeito e valorização aos relatos transcritos e reconhecimento de que todos contêm elementos, posições e informações importantes sobre o desenvolvimento do currículo do curso como - *a interdisciplinaridade, a possibilidade de novas descobertas e experiências, ampliação da visão de mundo e de reconhecimento do sujeito enquanto ser histórico* se compreende a necessidade de uma reflexão maior sobre a indicação - *todas as disciplinas* – consideramos que no universo de 46 disciplinas, sem dúvida, uma ou outra ofereceu maior ou menor contribuição, seja para o aspecto pessoal, profissional ou a ambos. Neste sentido, inferimos: a) professores construíram uma visão de totalidade do curso e, portanto, a especificação comportaria uma visão fragmentada do curso; b) a concretização do sonho de realização do curso superior superou lacunas, por ventura, não preenchidas por algumas disciplinas ou c) a distância entre o período de realização do curso (2003-2006) e o de investigação (2008-2009) dificultou o resgate de conhecimentos adquiridos na diversidade das disciplinas.

Para os relatos dos professores – em um total de 19 (82,6%), que indicaram *todas as disciplinas* e destacaram as que consideraram oferecer conhecimentos que incidiram em contribuições pessoais e profissionais –, dedicamos-nos a analisar os relatos nos quais a indicação da(s) disciplina(s) vinha acompanhada de justificativa, a exemplo dos relatos transcritos seguir.

Todas as disciplinas contribuíram de forma extraordinária para minha vida pessoal e profissional. Trabalhadas de modo interdisciplinar, destaco algumas delas:

História e Educação – possibilitou entender que trabalhar com História não é só rever o passado isoladamente, mas fazer uma ponte entre o passado e o presente, para assim compreender acontecimentos existentes na sociedade atual, compreender também que o homem como ser é sujeito de história e, sem dúvida, construtor de história. Passei a perceber isto através da atividade de entrevista

com um parente, para realizar um perfil histórico, escolhi minha mãe. Foi um momento muito emocionante, descobri fatos da história da vida dela que eu não imaginava, foi muito marcante. Como diz Pe. Antônio Vieira: “Os discursos de quem não viu são discursos; os discursos de quem viu são profecias”.

Psicologia e Educação – compreendi que cada criança responde de acordo com o estágio em que se encontra.

Antropologia e Educação – estudar essa disciplina foi mergulhar de cabeça nas diversidades étnicas e reconhecer o valor inerente de cada cultura, despertando, assim, com uma nova visão sobre a diversidade em sala de aula, passei a refletir sobre a questão do racismo...

Língua Portuguesa – percebi a importância de estar sempre em contato com a leitura e escrita, como também produzir textos buscando sempre a coerência e a coesão, sendo esses elementos fundamentais do texto... O estudo do texto que falava sobre a construção de um muro em uma cidade chamada Iracemópolis. O estudo desse texto foi tão polêmico, que ao retornar para minha cidade, busquei pesquisar a veracidade do texto, e naquela oportunidade consegui falar por telefone com o assessor do prefeito da cidade, que passou todas as informações. Na aula da professora Maria, as informações foram apresentadas... E foi muito legal perceber a reação da professora e dos colegas, todos ficaram encantados [...].

Filosofia e Educação - A Filosofia me ajudou a reaprender e a ver o mundo de forma pensada, respeitando os valores do outro e compreendendo que o valor está ligado ao respeito mútuo... “A mente que se abre a uma nova idéia jamais voltará para o seu tamanho original” (Albert Einstein).

Educação Infantil - Foi possível despertar um novo olhar sobre a infância, como também lembrar que um dia fomos criança. A atividade com o “Livro da vida” foi muito interessante, fizemos uma relação ente os textos estudados, os desenhos representados, as músicas cantadas e a nossa vida. Entendi a importância da fase da infância para as demais.

Informática – [...] foi uma porta de entrada para um desejo de buscar mais sobre a informática, e com as aulas procurei comprar o meu computador, pois senti a necessidade de continuar utilizando em casa.

Metodologia da Pesquisa – nos levou a pesquisar em sala de aula e a buscar o conhecimento através da pesquisa e a desenvolver novas metodologias de trabalho. Despertou ainda mais o interesse em articular e fundamentar a relação teoria e prática (Prof^a. Alci, 33 anos).

Podemos verificar, no relato da professora Alci, a presença de conteúdos que reafirmam o cumprimento da intencionalidade do desenvolvimento curricular, como: a) *interdisciplinaridade*; b) *percepção de si como sujeito constituído por suas histórias nas diversas fases da vida de vida*; c) *percepção da importância da relação teoria-prática*; d) *aquisição de conhecimentos que elevem à contínua visão e relação com o mundo, com a comunidade local e com o outro*. Como relato

denso, pertinente – no que respeita aos conhecimentos trabalhados pelas disciplinas – e exigente de uma reflexão sobre as experiências e os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, esta professora ofereceu elementos significativos que confirmam contribuições das disciplinas citadas para o encontro e (re)significação do seu *ser-saber-fazer*. Neste relato, como nos demais, também são confirmados os estudos realizados por Nóvoa (1995; 2000; 2007) sobre a importância dos processos formativos considerarem o percurso de vida dos professores, bem como as posições de Zeichner (1995) e de Pimenta (2004) referentes ao papel e possibilidades de formação profissional pelo estágio supervisionado; de Garcia (1999) sobre as etapas de desenvolvimento cognitivo dos professores de Huberman (1992), sobre os ciclos/etapas de vida dos mesmos.

Com argumentos semelhantes aos da professora Alci, apresentamos relatos de outros professores:

Todas as disciplinas, de alguma forma, trouxeram mudanças significativas em minha vida pessoal e profissional, mas como a disciplina **Estágio Supervisionado** não houve igual. Esta me fez refletir de forma mais ampla a minha vida pessoal e profissional. Na primeira atividade proposta sobre a “Construção do Eu”, pude perceber que não tinha muito conhecimento de mim mesma. Ela me fez perceber que, para sermos bem sucedidos na vida profissional, é precisamos nos conhecer melhor como pessoa e só assim podemos construir relacionamentos afetivos com outro. A partir daí, passei a mudar minha prática pedagógica em sala de aula e ver meus alunos e as pessoas que me rodeiam com outros olhos. Com esta disciplina, aprendi a intervir em sala de aula junto aos alunos que eu achava que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Isso era o que eu achava, na verdade descobri que eles precisavam mesmo era de intervenção e de maior aproximação da minha parte [...] (Profª. Ana Glória, 47 anos).

Todas as disciplinas contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. **Filosofia** me ajudou a conhecer um pouco mais sobre mim e os mistérios da vida. **Sociologia**, a me encontrar na sociedade com todos estes conflitos vividos na modernidade. **Estágio Supervisionado** me transportou no tempo, fazendo com que eu revisitasse a minha história de vida, minha primeira vez na escola, a conclusão da 4ª série com a promessa de um anel de formatura pelo meu irmão, nascimento dos meus filhos, formatura no Magistério, Universidade, realização de um sonho, compra da minha casa própria, espera por um grande amor, desde 1970 até 2006. Esta mexeu com minha vida por completo, principalmente com a primeira atividade proposta, voltei ao meu Baú de memórias, essa atividade revirou a minha vida mesmo antes da minha existência, relatando todos os acontecimentos da minha vida, ela trouxe todos os meus medos e inseguranças à tona fazendo com que eu pudesse

analisar cada um e expurgar para bem longe e começar a viver uma vida nova, cheia de expectativas. A disciplina **Jovens e Adultos** mostrou-me a dificuldade que os educandos enfrentam para estudar após uma jornada de trabalho e o quanto eles acham importante estar em sala de aula; foi para mim uma lição de vida e um incentivo a mais. **Literatura Infanto juvenil** mostrou-me a função da literatura na formação de leitores infanto-juvenis e quais as estratégias a serem usadas para captar a atenção do educando. A disciplina **Alfabetização e Letramento** contribuiu para que eu me tornasse uma leitora melhor, não só a literatura pedagógica, mas também para diversificar o meu cabedal de leituras, lembro que, na época em que estávamos estudando, fizemos um sarau na praça de minha cidade, foi um sucesso, a minha pequena cidade parou para participar do evento. A disciplina **Currículo** também nos trouxe bastante inovação, nos proporcionou atividades que antes nós conhecíamos meramente uma como grade escolar e não um importante elemento constitutivo da organização escolar, o currículo implica necessariamente a interação entre o sujeito que tem um objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente (Prof^a. Fátima, 45 anos).

Todas as disciplinas foram rigorosamente precisas. Acredito terem sido propostas sob o critério da concretização da interdisciplinaridade. As disciplinas **Filosofia, Currículo, Língua Portuguesa** marcaram minha formação epistemológica. Em Filosofia, encontrei os parâmetros, os métodos, as correntes e as máximas que referenciaram criticamente o meu pensar e passaram a sustentar os meus pensamentos contra-ideológicos. Em **Língua Portuguesa**, encontrei os caminhos metodológicos para a produção do discurso escrito, detentor do bom padrão de textualidade, pautado na coesão e coerência textual [...] (Prof. Jojó, 40 anos).

[...] todas as disciplinas trouxeram mudanças significativas, porém destaque: **Estágio Supervisionado** – essa Disciplina me permitiu refletir e analisar a minha prática pedagógica, as relações existentes entre professor e aluno e os acontecimentos nos espaços escolares (Prof^a. Gene Carlas, 39 anos).

Os quatro últimos relatos, além de reafirmar os aspectos do desenvolvimento curricular, abordados por outros respondentes, confirmam as posições de mudanças de atitudes no campo pessoal e profissional dos professores como: *a relação professor aluno; as necessidades educativas dos alunos; relação escola-comunidade; os conhecimentos que devem ser ofertados aos alunos, a importância de conhecer as políticas públicas das esferas nacional, estadual e municipal; e a necessidade de o professor, continuamente, aprimorar a leitura e a escrita.*

Levando em consideração a intrínseca relação existente entre a pessoa e a profissão, podemos entender que o conteúdo dos relatos pode ser

analisado à luz dos estudos de Garcia (1999) referentes às “Teorias sobre as etapas de desenvolvimento cognitivo dos professores”, centradas nos aspectos cognitivos e emocionais. Com base nas características apontadas por Pintrich (1990) e de Hunt (1987), o autor em questão organizou as seguintes etapas do desenvolvimento cognitivo dos professores.

Na primeira etapa, os professores apresentam um estágio de conhecimento frágil, pouco científico e acrítico, o que os torna profissionais inseguros sobre suas opiniões, mantendo submissos e controlados pelos seus superiores e “assumindo os convencionalismos sociais” impostos.

A segunda etapa apresenta características de um desenvolvimento de “[...] maior capacidade de abstração para diferenciar entre fatos, opiniões e teorias” (p. 59). Este é o momento em que o professor passa a adquirir condições para resolver seus próprios problemas de forma “dedutiva e indutiva” e com autonomia para posicionar-se frente aos valores e políticas sociais.

A terceira e última etapa é caracterizada pela elevação do grau de autonomia via “[...] desenvolvimento conceitual, abstração, simbolização e capacidade...” (p. 59) para solucionar os problemas de ordem pessoal e profissional e competência para estabelecer relações interpessoais de modo colaborativo e construtivo.

A análise interpretativa destes relatos dos professores possibilitou verificar, em um crescente, as contribuições das disciplinas para o desenvolvimento das três etapas abordadas por Garcia (1999).

A aquisição de conhecimentos relacionados aos aspectos pedagógicos, sociais e culturais também está presente nos relatos, o que corresponde à proposição de Esteve (1995) ao defender a formação de professores em exercício de maneira que possam

[...] assimilar as profundas transformações que se produziram no ensino, na sala de aula e no contexto social que a rodeia, adaptando conseqüentemente os seus estilos de ensino e o papel que devem desempenhar (p. 117).

Para concluir as análises e discussões realizadas até aqui, referentes à indicação de *todas as disciplinas* com contribuições às dimensões pessoais e profissionais dos professores, apresentamos o relato da professora Maria da Glória, o qual consideramos sintetizar todas elas.

Destacar algumas disciplinas como responsáveis por mudanças significativas, seria injustiça ao processo que vivi, durante quase quatro anos de formação. Quero dizer que todas as disciplinas que fizeram parte do currículo do curso serviram como degrau para que eu fosse hoje o que sou e continuo lutando para ser; afinal, todas contribuíram para que eu refletisse sobre o ensinar e sobre o aprender, sobre a minha aproximação com conhecimento teórico e sucessivamente do conhecimento da prática e da realidade, favorecendo a compreensão das transformações sociais e culturais, visando preparar cidadãos para viver numa sociedade em constante transformação e novas perspectivas educacionais (Prof^a. Maria da Glória, 47 anos).

A partir deste parágrafo, passamos à análise e discussão das quatro disciplinas apontadas pelos professores como as que mais contribuíram para a sua formação e o desenvolvimento pessoal e profissional.

Vale esclarecer que, em razão da disciplina Estágio Supervisionado, indicada por 39 (78%) professores, ter exercido o papel de articuladora do curso e, também, por ter sido investigada de maneira específica em outra questão do instrumento de coleta de dados, não será avaliada neste eixo, mas no próximo, especificamente dedicado à sua discussão, quando buscaremos identificar a *compreensão, as contribuições e as atividades mais significativas* proporcionadas pela disciplina Estágio Supervisionado. Assim, entendemos evitar repetição de dados, análises e discussão.

5.4.2 Contribuições da disciplina Currículo

Com indicação de 16 (32%) professores, a disciplina Currículo foi a segunda considerada como a de maior contribuição à formação dos professores, incidindo nas dimensões pessoais e profissionais. Entretanto, a análise do conteúdo dos relatos não sinalizou para contribuições às dimensões pessoais, mas profissionais, com a apresentação de compreensões sobre o currículo e do papel que este desempenha no espaço-tempo escolar, com a desconstrução de conhecimentos equivocadas quando, até então, representados por uma concepção de currículo como rol de disciplinas ou grade curricular⁸⁷ ou ainda como conteúdos

⁸⁷ A obra Currículos e Programas no Brasil de Moreira, Antônio Flávio (1990), ao apresentar o processo evolutivo do currículo no Brasil, permite a compreensão dos elementos que contribuiriam para concepção de currículo como grade curricular.

das diferentes áreas de conhecimento conforme discutido na introdução deste tópico.

No mapa curricular do curso, a disciplina currículo foi ofertada no III módulo, com carga horária de 60 horas aula, articulando-se com as disciplinas Políticas Públicas e Legislação da Educação, Teoria do Conhecimento e Aprendizagem, Metodologia da Pesquisa em Educação II e Estágio Supervisionado III. Sua ementa pretendeu discutir os seguintes conhecimentos:

Determinações históricas, culturais, epistemológicas, sociais e ideológicas do currículo. Concepções de currículos. Currículo, escola, cultura e poder. Tipos de currículo. Diferentes propostas curriculares. Currículo, formação e atuação do professor. A construção individual e coletiva do conceito de currículo e desenvolvimento curricular. PCNS construção e implantação (PROJETO DE RECONHECIMENTO de Reconhecimento do curso. Caderno – I, 2007, p. 100).

A análise da disciplina sinaliza para a construção de conhecimentos relacionados aos aspectos epistemológicos, históricos, culturais, educacionais e legais do currículo orientados por referencial teórico⁸⁸ correspondente aos objetivos pretendidos, no que se refere a uma concepção de currículo que supere compreensão de rol ou grade de conteúdos.

Pelos dados apresentados, analisamos que a ausência de estudos sobre currículo tal como concebido nos dias atuais, anteriormente ao curso, os professores apresentavam a *velha* compreensão de currículo como rol de disciplinas. Avaliamos que esta compreensão constitui fator a limitar a percepção de contribuições das disciplinas, com certo grau de proporcionalidade, às dimensões pessoais e profissionais. A interpretação dos relatos abaixo selecionados indica ter a disciplina Currículo contribuído para a dimensão profissional.

A disciplina **Currículo** nos trouxe reflexões e nos proporcionou atividades que nos fizeram refazer o que antes conhecíamos como meramente uma grade escolar. Passamos a entender o currículo como um importante elemento constitutivo da organização escolar que implica necessariamente na interação entre os sujeitos, tem objetivos e se realiza a partir de uma opção por um referencial teórico que o sustente (Prof^{ra}. Fátima, 45 anos).

⁸⁸ APILLE, Michel (1982); CANDAU, Vera Maria (1995); COSTA, Marisa Vorraber (1999); GOODSON, Ivor (1995); MOREIRA, Antônio Flávio (1990; 1995); SACRISTÁN, Gimeno (1997) e SILVA Tomaz Tadeu (1994).

Com esta disciplina, eu resolvi as minhas angústias antigas, lá do começo da minha história de professora, quando pensava que ele se resumia às disciplinas que ensinava. Hoje entendi que posso e devo adequá-lo às necessidades do meu aluno. Entretanto, só mudará mesmo se todos os envolvidos no processo educacional se integrarem e atuarem a partir dele (Profª. Simone, 40 anos).

Com a disciplina **Currículo**, aprendi que existe um especial e de fundamental importância: o *oculto*, o qual, na maioria das vezes, é totalmente desprezado e não levado em consideração, desrespeitando, assim, toda a trajetória de vida dos alunos; sua história, conquistas, saberes, decepções, esperanças e vontade de transformar... (Prof. Dan, 35 anos).

Com a disciplina **Currículo** aprendi que não devemos aceitar todas as regras impostas pelo Sistema Educacional... Outros saberes trazidos pelos alunos devem ser valorizados pela escola e pelos professores, assim não devemos impor conteúdos distantes da realidade dos alunos, mas, investir em conteúdos significativos para o crescimento deles (Prof. Gene Carlas, 39 anos).

Em **Currículo**, encontrei as condições efetivas de pressupostos epistemológicos que embasam a formação técnica, política e humana do sujeito cognoscente (Prof. Jojó, 40 anos).

Segundo Moreira (1990), no Brasil, como disciplina, o Currículo tem origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.540/1961, a qual

[...] evidenciou vaga preocupação, por parte do poder central com o currículo do ensino primário, ao tempo em que propiciou pela primeira vez no Brasil, certa margem de flexibilidade às escolas secundárias, permitindo que elas definissem parte de seus currículos (p. 121).

Em 1962, em meio a uma concepção tecnicista de educação, com a denominação de *Currículos e Programas* e como disciplina eletiva o ensino de currículo, foi inserido no mapa curricular do curso de Pedagogia e, somente em 1969, de forma compulsória, passou a compor os currículos do curso de supervisão escolar e, de fato, passou a ocupar “seu lugar nas nossas faculdades de educação”. (MOREIRA, 1990, p. 122).

As informações anteriores revelam quão tardiamente os estudos e ensino do currículo foram inseridos no campo da educação brasileira e nos ajudaram a discutir os dados fornecidos pelos professores, os quais revelam ser os conhecimentos adquiridos sobre currículo um conhecimento novo, apresentado como forma de descoberta de algo presente e, ao mesmo tempo, ausente de seus conhecimentos e de sua prática profissional.

O ensino sobre currículo passou a fazer parte da formação de professores apenas no ensino superior e, portanto, os cursos de magistério médio, por não contemplar esse conhecimento, favoreceram para que os professores dele egressos não discutissem até mesmo o currículo como rol de conteúdos ou grade de disciplinas. Nesse sentido, a compreensão do currículo como rol de conteúdos ocorreu no decurso da prática profissional e também com a formação continuada.

Ao considerar o número de anos no exercício da docência pela maioria dos professores e o avanço nos estudos curriculares, levantamos questionamento sobre os cursos de formação continuada pelos quais estes professores passaram e refletimos sobre a ausência ou a forma de como os conhecimentos sobre currículo foram trabalhados, pois, mesmo considerando ser a ênfase dos cursos de formação continuada no domínio de conteúdos pedagógicos e interferência na prática pedagógica dos professores, é reconhecido que estes aspectos estão diretamente relacionados às questões curriculares. Questionamos então: *O que falta para que os professores possam (re)construir a concepção de currículo de modo coerente com os estudos atuais? Como a formação do professor na perspectiva da investigação da prática pode contribuir para a reconceptualização do currículo?*

Como a síntese dos dados obtidos, compreendemos que os professores não apresentaram as contribuições da disciplina currículo às suas dimensões pessoais e profissionais, o que apresentaram foi uma aproximação elementar e de base para a ampliação da concepção e do desenvolvimento curricular, visto que apresentam abordagens fundamentais vinculadas ao currículo como:

- a) *tipos de currículo;*
- b) *necessidade do envolvimento de todos nas ações propostas pela escola;*
- c) *necessidade de referencial teórico para sustentar as ações desenvolvidas;*
- d) *concepção de currículo como documento constitutivo da organização escolar e da formação do sujeito cognoscente.*

Nesse sentido, a *disciplina Currículo* ofereceu aos professores conhecimentos básicos com condições de despertar reflexões sobre o papel do currículo enquanto processo de disseminação e construção do saber socialmente elaborado, ou seja, da função social e formativa da escola e do professor.

5.4.3 Contribuições da disciplina Avaliação da Aprendizagem

Diferente da disciplina Currículo, a de *Avaliação da Aprendizagem* – apontada por 13 (26%), professores como a segunda a contribuir para as dimensões pessoais e profissionais – não foi apresentada como algo distante dos professores, visto que, em suas atividades pedagógicas, a avaliação é uma prática corrente e orientadora de suas ações e, até mesmo, caracterizadora do seu perfil como profissional.

Presente no ensino e na aprendizagem desde os primórdios da educação formal e informal, a avaliação é um componente na prática pedagógica de todos os profissionais de educação, especialmente dos professores quando se trata da avaliação do ensino e da aprendizagem, com ênfase na aprendizagem dos alunos.

No curso, a disciplina foi desenvolvida com 60 horas aulas e pretendeu, conforme sua ementa, discutir os seguintes conhecimentos:

Concepções de avaliação. Tipos de avaliação. Instrumentos de avaliação. Relação ensinar-aprender-avaliar. Avaliação e prática docente. Avaliação nos PCNs. A prática da avaliação na formação de professores. Avaliação e retoralimentação da prática docente (PROJETO DE RECONHECIMENTO DO CURSO. Caderno – I, 2007, p. 99).

Nas justificativas apresentadas pelos professores sobre o porquê da indicação da disciplina Avaliação da Aprendizagem como contribuinte de sua formação, em linhas gerais, eles fornecem elementos que indicam que os conhecimentos e objetivos propostos foram desenvolvidos de maneira a mobilizá-los para a reflexão e aquisição de conhecimentos favoráveis à revisão da concepção e da prática de avaliação, favorecendo a construção de novas posturas e sentidos para sua prática pedagógica, desfazendo equívocos e compreendendo a avaliação como uma ação complexa e multifacetada, tal como descritos nos próximos relatos:

Com a disciplina **Avaliação da Aprendizagem**, vi que o processo de avaliação não era tão simples como eu acreditava anteriormente, até porque, ao avaliarmos, também estamos sendo avaliados, e que diagnosticar não é tarefa apenas para o início do ano letivo e sim deve ser realizado durante todo o decorrer do curso (Prof. Dan, 35 anos).

Com **Avaliação da Aprendizagem**, aprendi que, antes de realizar a avaliação, tenho que perguntar a serviço do que e de quem ela está. Se estiver a serviço de quem aprende, ela será parte integrante da produção e construção do processo de aprendizagem (Profª. Nelma, 44 anos).

[...] percebi a importância da avaliação para o aluno e para o professor e isso foi crucial para mudança da minha prática porque me levou à visão de avaliação como aquela que passa por todo processo educativo e, caso isso não ocorra, o trabalho fica restrito a uma avaliação quantitativa com responsabilidade apenas do aluno sobre sua aprendizagem. [...] no campo teórico, a avaliação da rede municipal sempre esteve como processual, porém, na prática, ela se dava de duas formas: diagnóstica e quantitativa, o que isentava o professor de rever os seus métodos (Profª. Rosimeire, 46 anos).

A disciplina **Avaliação** fez com que eu revisse meu conceito e prática de avaliar. Construí um novo olhar sobre meus alunos que, muitas vezes, foram prejudicados pela minha falta de conhecimento (Profª. Silvia, 41 anos).

Com **Avaliação da Aprendizagem**, tive a oportunidade de ler vários livros e descobri que a avaliação é fundamental no ensino e na aprendizagem e, que, embora seja difícil, é possível avaliar de maneira correta (Profª Eduarda, 43 anos).

Avaliação da Aprendizagem me fez refletir sobre a minha prática pedagógica e eu pude enxergar nas entrelinhas a verdadeira função do educador e para o que realmente serve a avaliação: é para intervir e promover, não para reprovar, classificar e excluir (Profª. Ana Cristina, 40 anos).

A análise dos relatos sobre a avaliação da aprendizagem encontra base de fundamentação nos estudos dos educadores brasileiros Mizukami (1996); Luckesi (1996) e Hoffman (1998; 2000), exatamente quando o campo de estudos e pesquisa sobre a avaliação ganhava espaço na área da educação, na busca de explicar o importante papel que a prática avaliativa exerce no processo de ensino e de aprendizagem.

Ao relacionar o conteúdo desses relatos com o conteúdo das obras dos autores citados, destacamos aqui a importância e a necessidade de ser buscado, na produção acadêmica brasileira, referencial para a discussão dos problemas que afligem a nossa educação. Nas últimas a atual década, autores brasileiros legaram ao país uma ampla e rica literatura sobre a realidade da nossa educação, cujos textos facilitam a aproximação e compreensão objetiva dessa realidade, uma vez que ela se encontra na maioria das escolas e da prática docente dos professores.

Esta posição não quer negar o importante papel que a literatura estrangeira exerce para os estudos educacionais, mesmo porque muitas delas contribuíram para a fundamentação dos autores brasileiros; apenas sinalizamos para a necessidade de valorização dos trabalhos dos autores que, com a propriedade que lhes cabe, *dizer* melhor, de maneira a sensibilizar seus leitores a gerar o sentimento de pertença, cumplicidade e possibilidades de mudanças de concepções e de práticas pessoais e profissionais.

Ao considerar que as obras dos autores citados portam discussões consistentes para o conhecimento e a reflexão sobre as causas e as consequências da avaliação praticada nas escolas, no momento e nas décadas anteriores à publicação desses trabalhos, consideramos, também pelos relatos dos professores, que a concepção e a prática da avaliação continuam a ser o “calcanhar do Aquiles” da escola e, por isso, carece de ocupar lugar de preocupações e de ações na formação inicial e, principalmente, na formação continuada dos professores; um convite e um desafio para as instituições e programas de formação de professores!

Questionada em uma entrevista sobre o que o professor deve fazer para desenvolver uma prática de avaliação na perspectiva mediadora, Hoffman (2000) pontua a necessidade de transformações multidimensionais que envolvam dimensões pessoais e profissionais. Hoffman não somente aborda aspectos presentes nos relatos dos professores como confirma a importância do nosso objeto de estudo, quando diz:

Uma grande questão é que avaliar envolve valor, e valor envolve pessoa. Nós somos o que sabemos em múltiplas dimensões. Quando avaliamos uma pessoa, nos envolvemos por inteiro: o que sabemos, o que sentimos, o que conhecemos desta pessoa, a relação que nós temos com ela. [...] Em primeiro lugar, o sentimento de compromisso em relação àquela pessoa com quem está se relacionando. Avaliar é muito mais que conhecer o aluno, é reconhecê-lo como uma pessoa digna de respeito e de interesse. Em segundo lugar, o professor precisa estar preocupado com a aprendizagem desse aluno. Nesse sentido, o professor se torna um aprendiz do processo, pois se aprofunda nas estratégias de pensamento do aluno, nas formas como ele age, pensa e realiza essas atividades educativas. Só assim o professor pode intervir, ajudar e orientar esse aluno. É um comprometimento do professor com a sua aprendizagem tornar-se um permanente aprendiz. Aprendiz da sua disciplina e dos próprios processos de aprendizagem. Por isso a avaliação é um terreno bastante arenoso, complexo e difícil. Eu mudo como pessoa quando passo a perceber o

enorme comprometimento que tenho como educador ao avaliar um aluno. (dn.senai, 2010).

A partir deste excerto, concluímos a análise das contribuições da disciplina Avaliação da Aprendizagem que incidiram nas dimensões pessoais e profissionais dos professores ao verificarem que os mesmos refletiram, e na possibilidade: a) *encontraram e revisaram suas concepções de avaliação e das práticas avaliativas aplicadas no ensino e na aprendizagem dos alunos*; b) *refletiram sobre a complexidade da avaliação e*; c) *identificaram a necessária avaliação para os professores e alunos*; d) *identificaram a avaliação como processo*; e) *defenderam a possibilidade de concretização da avaliação tal como teoricamente defendida*; f) *anunciaram entender a educação como uma tomada de posição pessoal e profissional*.

5.4.4 Contribuições da disciplina Políticas Públicas e Legislação da Educação

A análise dos dados apontados pelos 12 (24%) professores que indicaram a disciplina Políticas Públicas e Legislação da Educação como a quarta disciplina a contribuir para sua formação, verificamos que ela ofereceu conhecimentos que mobilizaram os professores para compreensão do papel das políticas públicas e educativas como definidoras dos processos e de ações relacionadas ao seu campo de atuação pessoal e profissional, e os aproximou da concepção de educação progressista e emancipatória, conforme defende o grande educador Paulo Freire em grande parte da sua obra.

A referida disciplina, também ministrada no III módulo do curso, com carga horária de 45 horas-aula, teve a proposta de oferecer aos professores-alunos os conhecimentos estabelecidos em sua ementa, a saber:

Concepções teóricas de Estado. Evolução dos sistemas de ensino. A educação como política pública de Estado. Políticas educacionais e legislação de ensino. O público e o privado nas questões educacionais. Gestão participativa, educação e cidadania. Políticas educacionais e realidade social (PROJETO DE RECONHECIMENTO DO CURSO, Caderno – I, 2007, p. 94).

Na perspectiva de discutir os dados apresentados pelos professores, tal como para a disciplina Currículo, recorreremos à origem da inserção da disciplina Políticas Públicas e Legislação da Educação ofertada no curso Pedagogia-

PROAÇÃO e verificamos que a mesma surgiu no mesmo contexto – pós-golpe militar e concepção de educação – comportamentalista e tecnicista – de origem da disciplina Currículo, amparada pelas seguintes Leis: Reforma do Ensino Superior nº 5.540/86; pelo Parecer do Conselho Federal nº 252/69, que reformulou os cursos de Pedagogia; e pela Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus de nº 5692/71, citadas no capítulo II (SAVIANI, 2008). Com a denominação de Estrutura e Funcionamento do Ensino, a disciplina passou a compor o mapa curricular dos cursos de licenciatura e do curso de magistério médio.

Como fruto de reformulações e acordos, como MEC/USAID, em todo o decorrer da década de 1970, a educação foi orientada e desenvolvida em uma perspectiva técnica e economicista e, por isso, couberam cursos de formação dos profissionais para garantir, através das disciplinas que caracterizaram o ensino na perspectiva técnico-aplicativo, o qual perdurou por quase 20 anos. Primeiro com a denominação de Estrutura e funcionamento do Ensino e, em seguida, como Estrutura do Ensino e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus e concebida como a responsável por transmitir aos professores a legislação que orientava a organização e o funcionamento do ensino da educação básica. Somente no decorrer dos últimos anos da década de 1980, com o processo de redemocratização da sociedade e democratização da educação e da escola, a disciplina passou a ser reformulada em sua nomenclatura, conteúdo e funções formativas.

Com vistas a reconstituir a trajetória dessa disciplina no contexto dos cursos de formação dos profissionais de educação, Oliveira (1988) afirmou que, em seu desenvolvimento, o conteúdo por ela veiculado estava diretamente relacionado e influenciado pelo “contexto social, político e econômico” de cada época (p. 6) e, nesse sentido, diz que

[...] a reconstituição histórica do conteúdo não é linear, se dá num “entremeado” social, político, econômico e cultural onde se confrontam coma a teoria e a prática pedagógica, constituindo-se assim em propostas de programas que tendem a responder, em suas linhas gerais, às opções (teóricas e político-pedagógicas) dos professores, conforme as tendências políticas governamentais, dos movimentos dos profissionais da educação e da produção intelectual na área (OLIVEIRA, 2008, p. 6).

Ante os posicionamentos da autora, é mister reconhecer que, por longos anos, a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino foi compreendida

pelos profissionais de educação, inclusive pela autora deste estudo, como a que se encarregava de *ensinar/transmitir* sobre as leis que regulamentavam o ensino superior e básico e, em linhas gerais, não precisava se incumbir de referencial teórico e da criticidade necessária sobre as referidas leis, pois, por si só, elas se bastavam com os conteúdos de cunho legal, sem a assunção do papel de instrumento de reflexão e posicionamentos, por parte dos alunos, para os rumos dados à educação e ao ensino delas decorrentes.

Tal como para a nomenclatura de sua origem, Políticas Públicas e Legislação da Educação, ela se insere no currículo do curso Pedagogia-PROAÇÃO como fruto das mudanças no contexto social político, econômico e cultural dos últimos anos, perspectivando fornecer aos professores-alunos não apenas o conhecimento das leis educacionais, mas também, ofertar, conforme objetivos verificados no Programa da disciplina (2003), conhecimentos que incidam na compreensão crítico-reflexiva sobre papel do Estado na definição das políticas públicas e educativas, referentes aos processos de gestão democrática, educação pública e gratuita e garantia dos princípios de participação dos profissionais nos processos decisórios em seu campo de formação e atuação.

A relação entre os pontos abordados, a ementa e os objetivos da disciplina com o conteúdo presente nos relatos dos professores revela que as aprendizagens e contribuições da disciplina responderam pela aquisição de conhecimentos para além do domínio dos aspectos legais da educação diferenciando-se das aprendizagens quando ministradas na perspectiva da concepção de educação tecnicista e reprodutivista.

A análise acima não pretende avaliar o desenvolvimento da disciplina, mas refletir sobre os conhecimentos que possibilitaram ser construídos pelos professores, analisados como fruto do contexto sociopolítico-cultural característico do momento de desenvolvimento da disciplina em questão. Vale considerar que esse contexto se apresentava mobilizado por mudanças no campo da educação, oriundas da legislação vigentes, como a magna-LDBEN e as complementares – impelindo para interferências no seio dos debates educacionais e também nos processos de formação de professores por toda a área do conhecimento, especialmente as que, com mais especificidade, tratam de discutir as políticas e a legislação de ensino – a exemplo das Políticas Públicas, História da Educação,

Gestão da Educação e Currículo. Vejamos, pelos professores, as contribuições da disciplina em discussão:

A disciplina **Políticas Públicas** me mostrou que a escola é feita de regras e leis que precisam interagir com o fazer pedagógico para que a escola melhore e o respeito ao profissional da educação se estabeleça de fato (Prof^a. Simone, 40 anos).

[...] adquirir conhecimento sobre as leis que garantem os direitos dos Trabalhadores da Educação e os recursos que devem ser aplicados para a sua melhoria da educação (Prof^a. Rosa, 41 anos).

Políticas Públicas: foi possível perceber o quanto é complexa a “máquina” chamada educação, as leis e os recursos direcionados para a mesma, assim como os empecilhos que surgem frente à mesma (Prof. Alci, 33 anos).

[...] abriu meus olhos para a prática da política Educacional do país e do meu município (Prof. Nayanna, 28 anos).

Políticas Públicas despertou muito interesse, passei a entender melhor a política educacional do meu país e principalmente do meu município. [...] passei a cobrar o porquê da merenda oferecida na escola etc. De tanto questionar, o prefeito me excluiu da Comissão Investigativa [...], disse que, depois que fui para a UESC, estava muito “sabidinha”. É preciso ter conhecimento para defender e procurar valer nossos direitos e deveres (Prof^a. Gene Carlas, 39 anos)

[...] proporcionou conhecimentos consideráveis para entender melhor as políticas educacionais do país e do meu município. Consigo questionar a aplicação da verba do FUNDEB (Prof^a. Maria Luiza, 53 anos).

Na síntese da análise e discussão sobre as contribuições da disciplina Políticas Públicas e Legislação da Educação, afirmamos que a mesma possibilitou aos professores aquisição de conhecimentos significativos à dimensão pessoal e profissional elevando a compreensão da legislação e das políticas educacionais como instrumentos: a) *diretamente relacionados à educação, aos seus profissionais, à escola e à ação docente*; b) *de garantia dos direitos e deveres dos profissionais de ensino*; c) *de estímulo à reflexão e tomada de decisões*; d) *de incentivo à participação e de não alheamento às diretrizes que interferem na sua formação e atuação pessoal e profissional*. Compreende-se, inclusive, que o alcance de um saber crítico sobre estas podem trazer consequências nem sempre positivas para os professores, a exemplo da punição citada pela professora Gene Carlas.

Por fim, verificamos que a disciplina Políticas Públicas e Legislação da Educação vem passando por sucessivas modificações e por isso contribui para que os professores comecem a conceituá-la e interpretá-la para além do ensino das leis.

5.4.5 Reflexões sobre as contribuições das disciplinas

Das análises realizadas a partir das contribuições apontadas pelas disciplinas *Currículo, Avaliação da Aprendizagem e Políticas Públicas e Legislação da Educação*, inferimos que o caráter teórico-prático dos conhecimentos veiculados – por serem conhecimentos diretamente relacionados aos sujeitos, no referente ao *ser-viver e conviver* pessoal e profissional – pode ter despertado nos professores, reflexões mais profundas acerca dessas duas dimensões, estimulando guardar em suas memórias do curso as aprendizagens e a experiência adquiridas através dessas disciplinas por ter possibilitado o *encontro consigo mesmo*, gerando reflexões e significações ao seu *ser-saber-fazer*. Vale ressaltar que as disciplinas *Filosofia e Educação e História e Educação*, com o mesmo caráter teórico-prático, ocupam o quinto e sexto lugar no referido quadro.

Essa constatação, mesmo desprovida de um estudo sistemático, faz-nos refletir e questionar a pouca ou nenhuma indicação de disciplinas constantes no mapa curricular, especificamente as disciplinas de caráter prático, como as de Metodologia de Ensino das áreas específicas, segundo consta no projeto do curso, todas ofertadas com carga horária que variou entre 90 e 135 horas. Não enfatizando a carga horária das disciplinas questionamos: *O que levou esses professores, em maioria, a não indicá-las como contribuintes à sua formação, se não pessoal, mas profissional, dada a veia prática com qual são concebidas e desenvolvidas.*

Com amparo em estudos de vários autores, Garcia (1999) discutiu a prática de ensino na formação de professores e registrou as muitas facetas que envolvem essa ação. Através do texto, observamos que os assuntos tratados se aproximam muito mais das discussões sobre o estágio, do que das disciplinas de *cunho prático*, denominadas metodologia do ensino das áreas específicas.

Segundo o autor, as pesquisas sobre as práticas de ensino revelaram que – ao contrário do esperado – as disciplinas de cunho prático desempenharam pouco impacto na formação do professor e, em que pese o seu papel, Garcia(1999),

apud (GIMENO; FERNÁNDEZ, 1980, p. 33): “*podem ser suprimidas sem que se receie perder algo importante e necessário*”.

Os estudos de Cochran-Smith (1991), também apontados no texto do referido autor, situam a questão da prática de ensino a partir de três tipos de relações estabelecidas entre as instituições de formação de professores e as escolas: *a consonância, a dissonância crítica e a ressonância colaborativa*.

No caso da educação brasileira, a *ressonância* tem relação com uma prática que não altera o que a escola básica desenvolve; valendo-se da produção acadêmica sobre prática de ensino e distante da escola, a instituição formadora cumpre o papel de assegurar aos alunos, ao futuro professor ou professor em exercício o domínio das *competências* já existentes na escola.

A *dissonância crítica* é a relação que se estabelece a partir da instituição formadora mediante o preparo crítico-analítico dos alunos para o momento da submissão às atividades de prática de ensino, orientando-os a perceber e discutir as ações e relações da escola com a criticidade. Ao voltar-se para o preparo do aluno, conforme decisões da instituição, a prática de ensino, tipificada como dissonância, estabelece com a escola básica relação unilateral e pouco colaborativa.

O último tipo, denominado *ressonância colaborativa*, apresenta-se como a possibilidade de formar – agências formadoras e escolas – um sistema de colaboração mútua, no qual o aluno, no exercício da prática, é beneficiado com a troca de conhecimentos entre os professores formadores e professores da escola básica; nesse sentido, Garcia (1999) afirma que esta

relação não se estabelece exclusivamente para o desenvolvimento das práticas de ensino, mas também como prática habitual facilitadora do desenvolvimento profissional tanto dos professores da escola como da universidade (p. 100).

Ao pensar sobre as práticas de ensino desenvolvidas no curso e, correndo o risco de estarmos enganados, pelas experiências vivenciadas, inferimos que a maioria das disciplinas de caráter prático está entre os dois primeiros tipos de relação entre a agência de formação e as escolas – consonância e dissonância crítica – e, certamente, frente aos avanços das discussões sobre a prática de ensino na formação de professores, no esforço para a concretização da ressonância colaborativa.

Consideramos importante destacar que a interdisciplinaridade – confirmada nos relatos dos professores - que caracterizou o desenvolvimento de todas as ações do curso - pode ter interferido na falta de visualização isolada de certas disciplinas, dada a sua imbricação com outras, especialmente com o estágio supervisionado.

Entre as disciplinas que tiveram indicação inferior a 8% que mereceram atenção, foram: *Educação Infantil; Organização dos Espaços Escolares; Educação e Ludicidade; Educação Inclusiva; Literatura Infanto-Juvenil; Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos*. Com a mesma observação, de estarmos enganados, inferimos que a maioria dessas disciplinas se encontram recentes nos currículos de pedagogia, algumas inclusive foram inseridas por força legal, contextual ou por certos *modismos* e, por isso, ainda não dispõem de um repertório teórico-prático que garanta o desenvolvimento de maneira a contribuir para as dimensões pessoais e profissionais dos professores, passando a assumir a função da construção do conhecimento sem o estabelecimento necessário com sujeito e suas ações pessoais e profissionais. Nesse sentido, para reflexão, questionamos: *Qual o perfil necessário de um professor de disciplinas de prática de ensino? Qual formação, conhecimento ou experiência na educação básica deve dispor o professor de disciplinas de caráter prático? Qual a relação entre o desenvolvimento da disciplina Educação Inclusiva e a complexa problemática de sua prática nas escolas dos professores participantes? Quais conhecimentos estão sendo produzidos ou discutidos no interior das universidades sobre Educação e Ludicidade, Organização dos Espaços Escolares, Educação Inclusiva e Educação do Campo?*

EIXO IV – O Estágio Supervisionado como referência e convergência do desenvolvimento curricular do curso

Essa disciplina foi o cartão postal do nosso curso, pois foi por meio dela que realizamos as atividades de formação em serviço, sempre fazendo a articulação teoria e prática. Todas as atividades realizadas nessa disciplina tiveram importância particular, mas algumas me chamaram a atenção, sem dúvida, a mais importante foi a Feira dos Municípios, um momento único, onde tivemos a oportunidade de apresentar as riquezas dos nossos municípios, como a música, a arte, a culinária, a beleza e curiosidades. Na verdade, a Feira foi um momento ímpar do nosso curso, conhecemos os municípios dos nossos

colegas, sempre ouvíamos falar de cada município, mas, naquela oportunidade, pudemos conhecer melhor suas riquezas. Com certeza não iríamos conseguir se não fosse a Feira. Temos também a primeira atividade da disciplina “A Construção do Eu”, onde tivemos a oportunidade de revisitar o baú do passado e pode, na prática, fazer essa ponte histórica entre o passado e o presente, lembrando momentos de nossa vida. “Tiremos então do baú de memórias algumas histórias escolhidas a esmo, pois tantas há que basta abrir o baú que elas pulam procurando espaço para falar” (Regina Garcia). (Prof^a. Alci, 33 anos).

No processo de leitura e releitura dos dados, foi iniciada a apropriação das informações obtidas, identificamos a riqueza do conteúdo referente ao desenvolvimento Estágio Supervisionado – ES realizado no curso. Nesse processo, ficou clara a necessidade da criação de um eixo específico para discutir o estágio para além das contribuições enquanto disciplina em si, mais todos os elementos presentes no seu desenvolvimento. Por isso, a análise do ES não ocorreu no conjunto das disciplinas apontadas com as que mais contribuíram para a formação e o desenvolvimento das dimensões pessoais e profissionais dos professores.

Apontada por 39 professores, a disciplina ES, com 78% de indicação, alcançou o primeiro lugar entre todas as apontadas como de maior contribuição para as dimensões investigadas. Em razão das justificativas apontadas para a indicação da disciplina ES, compreendemos que a análise demandaria tempo e especial atenção para a seleção dos relatos para compor o texto: quais critérios utilizar para incluir ou deixar de fora? Tarefa difícil que mereceu reflexões, discernimento e decisões analíticas.

Se para os professores a disciplina de Currículo foi configurada como conhecimento *novo*, a Avaliação como *ponto de reflexão* e mudanças e Políticas Públicas como *canal de descobertas* sobre as determinações do caminhar da educação e da escola e de sua profissionalização, a disciplina ES representou *ponto de encontro, de reflexão e compreensão da presença do professor, do aluno, da comunidade local, do conhecimento e da prática no fazer/práxis pedagógico*. Em todos os relatos, os professores demonstraram que o estágio do curso caminhou na *contramão* das conhecidas/repetidas frases, geralmente apresentadas por alunos em situação de atividade prática ou de ES dos cursos de formação profissional. Por exemplo: *na teoria, é uma coisa, na prática, é outra; a prática não traduz a teoria; se aprende a ser professor com a prática; a formação não prepara para a prática; a sala*

de aula é o lugar da verdadeira formação; não existe teoria que dê conta de uma sala de aula; a teoria acaba quando se insere na prática etc.

Como componente presente em todos os currículos dos cursos de formação de professores – médio ou superior –, o estágio supervisionado recebeu a maior carga dessas frases considerando a sua compreensão como momento de, na prática, *constatar, desenvolver e articular* os conhecimentos teóricos epistemológicos adquiridos no processo formativo.

No que se refere aos cursos de formação inicial superior em serviço, o estágio supervisionado pode assumir o “*calcanhar de Aquiles*” da Avaliação da Aprendizagem, a começar pelos questionamentos possibilitados: *É necessária a realização do ES para quem já exerce a profissão? Qual a concepção e o objetivo do estágio para e na formação em serviço? De que forma o estágio para professores-alunos pode ser desenvolvido? Que atividades devem ser propostas? Que significado tem o estágio supervisionado para os professores-alunos? O que deve ser supervisionado e como deve ocorrer a supervisão? Etc.*

Na perspectiva de discussões e encontro de caminhos para o estágio supervisionado para professores-alunos, Pimenta e Lima (2004)⁸⁹, na obra “Estágio e Docência” (p. 125-141), referem que o estágio para esse público deve constituir um conjunto de atividades voltadas para a formação *contínua* dos professores e não momento(s) de *aplicação* de atividades em sala de aula, muitas das quais desenvolvidas no cotidiano da prática pedagógica exercida. Neste sentido as referidas autoras afirmaram que a disciplina ES para esse deve possibilitar ao professor-aluno “[...] em primeiro lugar, compreender o sentido e os princípios dessa disciplina, que, nesse caso, assume o caráter de formação contínua, tendo como base a idéia de *emancipação humana*” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.126-127). E complementam que as atividades propostas devem contribuir para o fato de que os professores-alunos

[...] percebem que os problemas e possibilidades de seu cotidiano serão debatidos e analisados à luz de uma fundamentação teórica e,

⁸⁹ As autoras discutem diferentes aspectos do estágio supervisionado na formação de professores e, diferente da maioria dos trabalhos acadêmicos sobre a temática, geralmente resultado de experiências, fornecem elementos para a construção de conhecimentos teórico-práticos e epistemológicos sobre o importante papel que o estágio pode e deve exercer no desenvolvimento de um curso, entendendo-o como a possibilidade de fornecer aos alunos um olhar ampliado, crítico-reflexivo e decisório sobre o processo formativo e a futura atuação como agente social via o exercício da docência.

assim, fica aberta a possibilidade de se sentirem co-autores desse trabalho (p. 127).

Ainda que o acesso às ideias defendidas por essas autoras tenha ocorrido posteriormente à proposição e ao desenvolvimento do estágio do curso, as mesmas estão consoantes com as ideias presentes no desenvolvimento do estágio aqui discutido, mesmo porque, também são consoantes com o referencial teórico que fundamenta este estudo. As ideias contribuem para a compreensão do ES para professores em exercício – não como um momento de encontro com a prática pedagógica em si ou uma ato mecânico baseado na lógica do estímulo-resposta, conforme analisa Zeichner (1992), autor que mais nos ajuda nessa discussão – mas de encontro consigo mesmo e com a sua forma de ser professor, mediante o processo de reflexão da ação e reflexão na e sobre a ação. Vale dizer, como momento de reflexão, compreensão e de tomada de decisão sobre todos os aspectos que envolvem a ação docente e, entre eles, a relação teoria-prática e de caráter/perfil pessoal e profissional dos professores.

Entre os autores que fundamentam as discussões dos dados apresentados para o ES da formação em exercício, destacamos as contribuições de Tardiff (2000; 2002) quanto ao encontro e à significação dos diferentes saberes adquiridos e construídos ao longo da vida, na perspectiva de reconhecê-los como base do seu *ser, estar e conviver* no mundo. Com Dubar (2005), a possibilidade da percepção do conhecimento e reconhecimentos das práticas e das relações sociais no processo de construção da identidade profissional; com Nóvoa (1995; 2000; 2007) e Mizukami (1996) a aquisição de conhecimentos que viabilizam os processos reflexivos sobre a formação e a atuação docente. Em Huberman (1992; 2000), é vislumbrada a identificação do estágio/ciclo de vida que caracteriza/identifica os professores no momento da realização do curso; e Zeichner (1992; 1995; 2009) é o grande colaborador para as discussões sobre a metodologia adotada para o estágio.

Acrescentamos, ao conjunto desses autores, os trabalhos de Abraham (2000) e Gomes (2009), indicados no processo de qualificação deste trabalho. O primeiro é uma obra que compila discussões sobre a importância de os cursos de formação se ocuparem de pensar na pessoa do professor e o segundo discute as necessidades formativas dos professores, baseada no estudo sobre a formação de professores da educação infantil.

A partir das indicações relatadas e com perspectiva de uma análise e discussão objetiva, optamos pela estruturação do texto em tópicos, de maneira a revelar aos interessados na leitura deste estudo a proposta empreendida para o ES do curso, considerando sua concepção, sua organização, atividades desenvolvidas e as contribuições às dimensões investigadas dos sujeitos participantes.

As discussões que seguem, por vezes, podem caracterizar um relato de experiência; entretanto, em razão do nosso envolvimento em todas as etapas e ações do curso, entendemos ser mister esclarecer o processo de organização e desenvolvimento do ES, vislumbrando melhor compreensão dos dados apresentados pelos professores, pelo fato de não dispormos de modelo semelhante para justificar as ações empreendidas para o estágio em pauta.

5.5 Origens da concepção e da proposta de ES para curso Pedagogia-PROAÇÃO

Frente ao diagnóstico realizado com os Secretários de Educação e representante dos professores sobre o perfil e as necessidades formativas⁹⁰ dos futuros professores-alunos, os docentes do curso de Pedagogia da UESC, com experiência no desenvolvimento da disciplina ES, passaram a encontrar no Estágio Supervisionado do Curso, caminhos para viabilizar uma proposta de estágio que orientasse o curso no atendimento e desenvolvimento das necessidades – pessoais e profissionais – pensadas para o curso e confirmadas nas observações dos membros da comissão de discussão e elaboração da proposta curricular.

Pelo perfil e necessidades formativas indicadas, primeiro reconhecemos não ser pertinente a realização do ES no modelo proposto para os cursos de licenciatura da UESC. Segundo, pela ausência das condições

⁹⁰ Extraídos do relatório encaminhado à reitoria da UESC em 19 de agosto de 2002, sobre a reunião com os membros da comissão de discussão e elaboração da proposta curricular do curso. Para os Secretários de Educação, os professores necessitavam de uma formação que viesse a contribuir com a superação de práticas tradicionais, descontextualizadas e carentes de formação para a educação inclusiva, educação de adultos, educação do campo, atuação junto às dificuldades de leitura e escrita dos alunos e comprometimento com a escola. Já a representante dos professores indicou necessidade de valorização e respeito profissional, conhecimentos dos direitos profissionais, autoestima, melhoria das relações interpessoais e domínio da unicidade teoria-prática. Pelas indicações, constata-se a contradição entre o discurso dos gestores e da representante da categoria.

necessárias, percebemos especialmente a falta de recursos humanos e financeiros para a adequada orientação e supervisão⁹¹ das atividades de estágio.

O delineamento do ES para o curso contou com as contribuições do estudo realizado por Ramos (1997) sobre a perspectiva interdisciplinar do estágio do curso de magistério médio, desenvolvido a partir da Proposta da Secretaria de Educação e Cultura da Bahia destinada à Reformulação dos cursos de Magistério Médio da rede estadual (1994)⁹². Esta proposta excluiu do currículo as disciplinas de Prática de Ensino do curso e a carga horária foi transferida para a disciplina ES, a qual passou a ocupar a função de *núcleo estruturador do Curso de Magistério*, entendido então como uma experiência essencial ao futuro professor e, portanto, ao se constituir em ponto de convergência do curso não poderia ser de responsabilidade de uma só disciplina ou de um só professor,

[...] nem tão pouco de ser atividade de iniciação ou término do curso de formação de professores. Todos os professores deverão participar da elaboração de um projeto de estágio que se deve desenvolver ao longo das três séries do curso [...] Nesse sentido a proposta que se faz é que, em cada série, haja um planejamento integrado dos professores das diferentes disciplinas, tendo o estágio como ponto de convergência e a prática pedagógica como referência (*apud* RAMOS, 1997, p.43).

Com base nas aprendizagens proporcionadas pelo referido estudo, no referencial teórico específico e nas experiências e concepções de ES construídas pelos professores formadores, o ES do curso Pedagogia-PROAÇÃO seria desenvolvido a partir do agrupamento dos dois pontos propostos pela proposta da SEC-BA, passando, assim, para a condição de ponto de *referência* e de *convergência* do desenvolvimento curricular considerando o processo formativo e a prática pedagógica dos professores. Essa junção contraria a maioria dos projetos de ES, geralmente organizados para tomá-lo como ponto de convergência do processo de formação e do exercício experiencial da prática docente.

Assim, para o ES ser desenvolvido, passamos à discussão sobre como ele seria inserido no mapa curricular e concluímos que deveria ser ofertado em

⁹¹ Além da falta de recursos humanos suficiente para a supervisão de 200 professores-alunos, tornava-se impossível uma supervisão sistemática em todos os 14 municípios cuja distância da UESC variava entre 13 e 120 km.

⁹² No processo inicial da implantação da proposta, ocorreu a aprovação da LDBEN n. 9.394/96 e as ações desfaleceram, tendo em vista a visível *decretação* do fim dos cursos de magistério médio.

todos os módulos do curso, nos quais o ES, a partir de uma temática orientadora, assumiria a condição de ponto de *referência* e de *convergência* do desenvolvimento do currículo. Decidimos também que o professores de ES seriam os mesmos – do Estágio I ao IX. O objetivo maior dessa decisão foi assegurar, em um crescente, que as atividades de estágio viessem a fortalecer a ação interdisciplinar entre os professores, sem perder de vista as ações anteriores, sempre retomadas e discutidas, coletivamente, no processo de planejamento e avaliação de cada módulo⁹³.

Com a definição do papel do estágio, este passou a ser concebido como

[...] eixo articulador do curso, responsável por orientar o planejamento do módulo, agregando todas as disciplinas e ações propostas, possibilitando continuamente, sob a luz dos campos teóricos estudados, a reflexão *do ser professor* e *do atuar como professor*, de modo à (re) conhecer-se nos diferentes contextos e espaços educacionais, existentes nos municípios que participam do programa (Projeto de Reconhecimento do Curso, 2007, p. 31).

O alcance dessa concepção sofreu contribuições de estudos de Kenski (1994), que propõe que deva ser o ES uma construção permanente de:

[...] comportamentos de observação, reflexão crítica, reorganização das ações, com características próximas à postura de um pesquisador, investigador, capaz de refletir e reorientar sua própria prática, quando necessário (p. 11).

A ementa foi organizada para desenvolver e orientar os seguintes conhecimentos, discussões e atividades:

Dimensões teórico-metodológicas do estágio supervisionado. Estágio como espaço de formação, pesquisa e intervenção. Elaboração, aplicação e avaliação de projetos. A reflexão como prática de formação pessoal e profissional do professor. O Estágio e a (re)construção dos saberes e fazeres docente. (PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISONADO, UESC, 2003).

⁹³ O curso foi desenvolvido a partir do planejamento coletivo, assegurado no momento de indicação pelos Departamentos, cuja solicitação expressava o perfil do professor para atuar no curso e disponibilidade para participar das reuniões de planejamento e avaliação do curso. O perfil solicitava: “Graduação em curso de licenciatura (preferencialmente); Desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa ou extensão na Educação Infantil ou no Fundamental e/ou experiência profissional nesses segmentos de ensino; Experiência com formação de professores e disponibilidade para participar das reuniões de planejamento e avaliação do curso” (Projeto de Reconhecimento do Curso, 2007, p. 71).

5.5.1 Organização e desenvolvimento do Estágio Supervisionado

Então, munidos de um saber construído sobre o porquê de um ES diferenciado para a formação inicial os professores⁹⁴ da disciplina em serviço, foi dado início ao processo de planejamento e organização das atividades, as quais deveriam considerar o perfil dos professores-alunos e, acima de tudo, não somente respeitar e valorizar os professores-alunos, mas estimulá-los, como propõem Pimenta e Lima (2004), para a contínua reflexão, auto-respeito e auto-valorização de si e dos saberes construídos sobre a profissão exercida e, ainda, considerar “[...] todas as dimensões que permeiam o fazer docente, caracterizadas por sistemas de valores, crenças, representações, histórias e práticas institucionais” (PROJETO ACADÊMICO-CURRICULAR DO CURSO PEDAGOGIA-PROAÇÃO, 2002, p. 31).

Orientadas pelos objetivos do curso, as professoras de ES buscaram encontrar o fio condutor para desenvolvimento da disciplina de maneira que, como ponto de *referência* e de *convergência*, o estágio favorecesse a integração – interdisciplinaridade - com os demais professores e respectivas disciplinas, bem como, desta forma, assegurasse o *encontro e a (re) significação do ser-saber-fazer* dos professores, conforme organizamos na figura que segue:

⁹⁴ Inicialmente quatro professores com turmas de 25 alunos, organizadas, dentro das possibilidades, por município, para assim facilitar reflexões e atividades de modo coletivo e também favorecer a integração e o companheirismo dos professores-alunos para além do da universidade, em seus espaços de vivência e atuação.

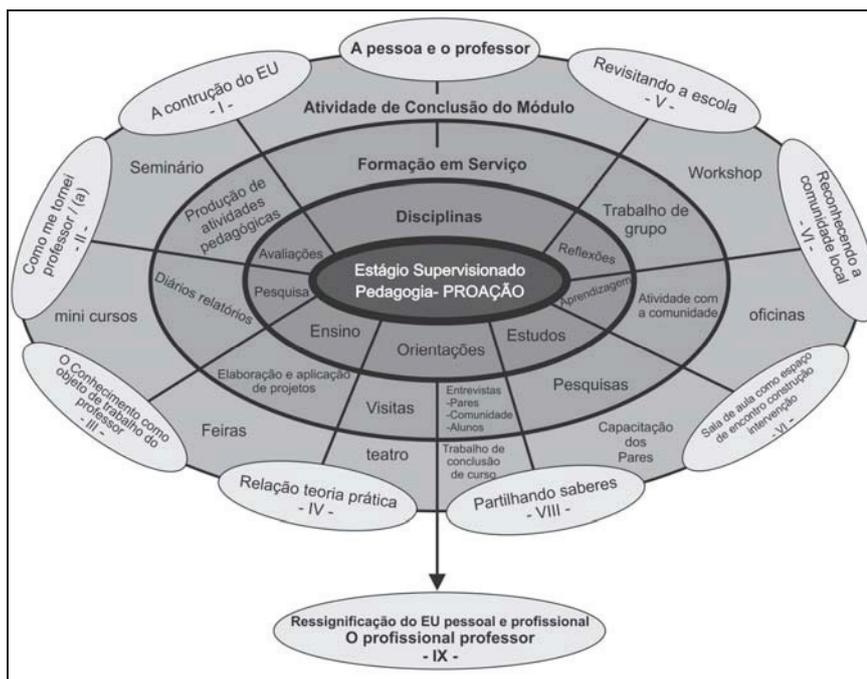


Figura 5 – O Estágio Supervisionado do curso Pedagogia-PROAÇÃO

Seguindo as informações do esquema da Figura 3, observamos como foi planejada a primeira temática para o ES – **A construção do Eu**. Durante todo o módulo, com as contribuições das disciplinas⁹⁵ do módulo, os professores-alunos foram convidados e sistematicamente orientados a fazerem o resgate de sua história de vida anterior ao ingresso na profissão docente. A atividade foi conduzida por dois objetivos. O primeiro – a obtenção do perfil⁹⁶ sócio-histórico-cultural dos professores apresentado por eles próprios. O segundo – iniciar o processo de sistematização do saber de modo articulado com a leitura e compreensão da história de vida, dos saberes construídos, das práticas sociais exercidas dos relacionamentos pessoais, das fases de vidas etc, como afirmou a professora Fátima:

[...] mexeu com minha vida por completo, principalmente com a primeira atividade proposta, Baú de memórias. Essa atividade revirou a minha vida mesmo antes da minha existência, relatando todos os acontecimentos da minha vida, ela trouxe todos os meus medos e inseguranças à tona fazendo com que eu pudesse analisar cada um e expurgar para bem longe e começar a viver uma vida nova cheia de expectativas (45 anos).

⁹⁵ Língua Portuguesa; Filosofia e Educação; Sociologia e Educação e História e Educação.

⁹⁶ O perfil foi analisado como instrumento essencial para conhecimento dos professores-alunos e para firmar os propósitos do curso através das ações desenvolvidas pela disciplina Estágio Supervisionado.

Vale registrar que, na riqueza dessa atividade, encontramos os elementos para a proposição das demais temáticas e desenvolvimento do ES do curso. Nesse módulo, como nos demais, o estágio foi *referência* para orientação das atividades das disciplinas e *convergência* na **Atividade de Conclusão do Módulo**⁹⁷, – **Seminário a Construção do EU** – possibilitando aos professores-alunos, e também aos docentes, o reconhecimento da presença e da intervenção dos conhecimentos desenvolvidos pelas disciplinas referenciadas no processo de constituição da pessoa humana.

A segunda temática – **Como me tornei professor/a** – foi desenvolvida com as contribuições do trabalho de Fontana (2000), *Como nos tornamos professoras?* As atividades propostas foram realizadas a partir de três objetivos:

Resgatar o curso que possibilitou o ingresso na profissão de professor; Contribuir na valorização e no reconhecimento do curso médio como primeiro momento da formação;
Identificar as lacunas a serem preenchidas, frente às novas demandas formativas e necessidades educativas dos alunos da educação básica. De modo geral a atividade também pretendia evitar a desvalorização do curso médio, considerando o contexto da exigência do curso de formação em nível superior e o acelerado processo de extinção do curso de magistério médio (RAMOS, 2008, p. 3).

Nessa atividade, os professores construíram um histórico das vivências, experiências e aprendizagem adquiridas no processo de realização do curso de magistério médio, lembrando: o processo de ingresso; as aprendizagens adquiridas; os conhecimentos teórico-práticos utilizados na ação docente; as aprendizagens necessárias, mas não adquiridas; as relações estabelecidas com os docentes e com os pares, colegas de curso. A atividade de conclusão do módulo foi realizada de modo articulado com a temática do primeiro módulo, através do seminário – **A construção do Eu e a formação do Educador**.

A terceira temática – **O Conhecimento como objeto de trabalho do professor**, – desenvolvida no III módulo, direcionou os estudos e as atividades para a compreensão sobre a importância e necessidade do domínio do conhecimento teórico-prático como fundamental para o *ser-professor* e o *fazer pedagógico*,

⁹⁷ Cada módulo foi concluído com uma atividade correspondente ao trabalho realizado no seu desenvolvimento. As atividades eram coordenadas pelas professoras de estágio e contava com o apoio e a participação de todos os docentes. Abertas à comunidade, as atividades, em sua maioria, também contaram com presença dos Secretários e profissionais de educação dos municípios conveniados.

incidindo diretamente na forma como concebe e aprende a docência (MIZUKAMI, 2004)⁹⁸ na sua relação com consigo mesmo, com a escola e com o ensino e aprendizagem dos alunos. Todas as atividades visavam à contínua reflexão sobre as lacunas a serem preenchidas referentes ao domínio, à aquisição ou reconstrução de conhecimentos teóricos e, ou práticos.

Vale destacar que a disciplina Teoria do Conhecimento e Aprendizagem exerceu papel fundamental na condução dos estudos das demais disciplinas e contribuiu para as pesquisas realizadas pelos professores-alunos nas atividades de formação em serviço, com a autoinvestigação sobre a concepção e domínio dos conhecimentos teórico-prático-pedagógicos das disciplinas desenvolvidas junto aos alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A partir do IV módulo, quando os professores-alunos, de certa forma, já se encontravam ambientados com as experiências e convivências do ensino superior e estimulados pelo (re)encontro do eu pessoal e profissional, as demais temáticas, articuladas com as três primeiras, passaram a cumprir a função de ampliar a visão e posicionamentos desses professores acerca:

- i) Da **Relação teoria-prática**, proporcionada pelo encontro com o fazer pedagógico via percepção da interdependência teoria-prática no pensar, organizar a docência.
- ii) Do **Revisitar a escola** para compreendê-la enquanto instituição socializadora, na constituição e dinamização dos seus espaços e instrumentos
- iii) Do **Reconhecimento da comunidade local** como espaço-tempo histórico estruturado por aspectos sociopolítico-culturais, exigido de valorização, de preservação e desenvolvimento por seus membros e setores constituídos.
- iv) Da identificação da **Sala de aula: espaço de encontro, de construção e intervenção**, mediante a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de atividades coerentes com o perfil e as necessidades dos alunos, visando mudanças progressivas, favoráveis ao desenvolvimento do *ser-saber-fazer docente e discente*. As atividades do

⁹⁸ No texto Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman, publicado pela Revista Educação da UFSM, a autora apresenta as contribuições de Shulman (1987) na construção/aquisição da base do conhecimento para a aprendizagem da docência: conhecimento do conteúdo específico; conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo.

VI módulo se articularam com os conhecimentos e atividades do III módulo, referentes a discussão sobre aquisição e prática do conhecimento.

- v) Da necessidade de **Sistematizar e partilhar saberes** de forma colaborativa e formativa como os pares, conforme discutem Mizukami et al. (2002). Para orientar os estudos e as atividades, este módulo foi articulado com o II módulo, quando os professores rememoram as experiências e aprendizagens para tornarem-se professores/as. O trabalho de conclusão do módulo foi desenvolvido nos municípios de origem dos professores-alunos, mediante realização de minicursos, seminários ou oficinas pedagógicas, planejados em parceria com a secretaria de educação e coordenadores pedagógicos locais. Todos os trabalhos foram desenvolvidos pelos professores-alunos junto aos pares. Esta atividade se articulou com o módulo II e cumpriu um dos objetivos do curso: *preparar o professor para contribuir nos processos educativos do seu município*.
- vi) Do contínuo **Reencontro com o EU pessoal e profissional**, vislumbrando a reflexão e a sistematização conhecimentos adquiridos ao longo do curso. No último módulo, os alunos vivenciaram diferentes momentos e situações para partilhar o Trabalho de Conclusão de Curso, realizado sob uma temática de interesse e relacionada com a educação do município de origem. A temática foi identificada a partir do IV módulo do curso, com o início da disciplina Seminário Interno de Pesquisa. Esse módulo se articulou com o I módulo, através do resgate da história vivida por cada professor-aluno no percurso do curso, com vistas à significação do seu *ser-saber-fazer*, após todo o revisitar do seu eu pessoal e profissional.

Com estes esclarecimentos, evidenciamos que o ES como ponto de *referência* e de *convergência* do currículo do curso não foi desenvolvido em momentos específicos, nem com base nas tradicionais etapas: de *observação*, *co-participação* e *regência*, mas de modo interdisciplinar, guiado por temáticas e atividades articuladas entre si e com o objetivo de proporcionar aos professores-alunos as condições efetivas para refletir a formação e a atuação docente, sem necessariamente precisar realizar um estágio em uma sala de aula de outro

professor ou mesmo na própria sala. O formato de estágio pretendeu estimular os professores-alunos a compreenderem a dinâmica de uma sala de aula para além dela, ou seja, compreender os fatores externos e internos que interferem nessa dinâmica, começando pela formação dos professores.

Nos próximos itens, apresentamos as análises e discussões sobre as respostas dos colaboradores do estudo, para as questões que buscaram investigar *a percepção sobre a forma de desenvolvimento do estágio; as contribuições proporcionadas e as atividades identificadas como as mais significativas.*

5.5.2 O Estágio Supervisionado pelo olhar dos professores

A percepção dos professores sobre a forma como o ES foi desenvolvido teve início com diferenciação da sua prática com a do curso de magistério médio e dos cursos de licenciatura, apontados como estágios realizados em momentos específicos, orientados e supervisionados pelos professores da disciplina e geralmente praticados de forma fragmentada e sem relação com as demais disciplinas. Essa percepção traduz a concepção de estágio trazida pelos professores para o curso, sustentada pela experiência na formação média e no entendimento dos estágios realizados no ensino superior.

No prosseguimento dos relatos sobre o desenvolvimento do ES, os professores ampliaram os objetivos do mesmo e o tomaram como instrumento/processo que contribuiu, entres outros aspectos, para:

- i) a reconceptualização do papel do ES na formação de professores;
- ii) a compreensão da relação da teoria com a prática;
- iii) as contínuas reflexões sobre o fazer docente;
- iv) a identificação da presença da teoria na prática pedagógica;
- v) a pesquisa e as intervenções na prática pedagógica;
- vi) o agir de forma coletiva e colaborativa;
- vii) o desenvolvimento da prática docente com autonomia;
- viii) o reconhecimento de capacidade criativa e inovadora;
- ix) a supervisão de si mesmo e da própria prática.

As análises acima podem ser constatadas nos seguintes relatos:

Foi perceptível a dicotomia entre o estágio do curso médio e o do nosso curso [...], a prática não se voltou para o momento em que o aluno ia para a prática e era fiscalizado pelo professor regente, o qual, ao final, atribuía uma nota pelo seu desempenho. Essa disciplina estava preocupada com o desenvolvimento acadêmico do aluno orientando-o em suas atividades no curso e na sala de aula, sempre levando-o a refletir e rever a prática [...] (Prof. José Milton, 31 anos).

[...] forma completamente diferenciada do Estágio Supervisionado na época do Magistério. A disciplina ocorreu durante todo o percurso do curso e, dessa forma, não ficamos limitados apenas em alguns meses ou unidades para a realização do mesmo, já que a nossa própria sala de aula serviu-nos de laboratório, onde podíamos fazer as devidas intervenções durante o decorrer do ano letivo, sem ficarmos na expectativa de que não poderia ter dado certo, uma vez que, no estágio supervisionado no Ensino Médio (Magistério), fazíamos algumas intervenções, apenas, e depois retornávamos para as nossas salas de aula, como alunos, e não obtínhamos o retorno do que realmente ocorrera (Prof. Dan, 35 anos).

Ponto forte da disciplina foi a sua especificidade em relação aos cursos chamados de “regulares”, pois foi oferecida do primeiro ao último módulo, sempre no intuito de confrontar a teoria com a prática (Prof^a. Jorgínia, 46 anos).

Em razão da metodologia adotada para o ES, muitos professores apresentaram sua percepção de forma adjetivada ou substantivada. Esse dado nos permitiu inferir sobre o grau de envolvimento dos professores nas atividades propostas e o sentimento de aquisição de conhecimentos necessário ao fazer docente. Assim descreveram a prática do ES:

[...] surpreendente, eu imaginava a professora na nossa sala de aula observando e corrigindo todo o nosso desempenho [...] (Prof^a. Aparecida, 41 anos).

[...] intensa, sempre trazendo reflexões sobre o ser, saber e fazer, ressaltando a importância de trabalhar teoria e prática, o pessoal e profissional, já que são inseparáveis [...] (Prof^a. Adenildes, 46 anos).

[...] profissional, respeitou os conhecimentos do professor-aluno e oportunizou-se um trabalho autônomo, responsabilizando cada sujeito por sua aprendizagem referente às teorias e práticas educacionais, instigando-o a uma constante busca de aprendizagem para o aperfeiçoamento da práxis (Prof^a. Gilenilda, 52 anos).

[...] prazerosa, me aproximou dos meus alunos e me fez refletir e intervir na minha prática pedagógica. Descobri também vários problemas reais de aprendizagem e do espaço escolar (Prof^a. Gene Carlas, 39 anos).

[...] foi desenvolvido de forma diferente, lúdica, porém com muita responsabilidade [...] (Prof^a. Maria Luzia, 53 anos).

[...] produtiva, que propiciava discutir permanentemente os temas abordados, o que permitia um trabalho não apenas de acompanhamento, mas de reflexão sobre as atividades observadas e realizadas [...] (Prof^a. Maria da Glória, 49 anos).

[...] o cartão postal do nosso curso, pois foi por meio dela que realizamos as atividades de formação em serviço, sempre fazendo a articulação teoria e prática (Prof^a. Alci, 33 anos).

[...] de maneira envolvente, prendendo a todos do início ao fim. A cada módulo, a curiosidade aumentava para saber o que viria. (Prof^a. Rosinete, 43 anos).

Estes relatos produzem reflexões fundamentais para discussões sobre o caráter a ser dado ao desenvolvimento curricular de um curso, principalmente no nível superior, em maioria, desenvolvido de maneira a supervalorizar o ensino baseado nos saberes disciplinares, praticados com a metodologia baseada no estímulo-resposta e por isso destituída de atividades que sensibilizem os alunos para a curiosidade, a inovação, a investigação autônoma a reflexão pessoal e coletiva, a presença do lúdico e do prazer no processo ensino-aprendizagem. Orienta-se para que práticas de tal natureza ocorram no exercício da profissão, mas nem sempre se exercita na formação. Quanto a isso, questionamos: *O que nos falta para inserir no ensino superior atividades pedagógicas que despertem para a utilização das potencialidades humanas para além do intelectual? Quais as consequências do ensinar a utilização dessas potencialidades sem o exercício das mesmas? Como inserir nas práticas pedagógicas o desenvolvimento dessas potencialidades?*

5.5.3 Atividades Significativas

De modo geral, os professores citaram todas as atividades orientadas pelo ES e destacaram as que proporcionaram reflexões pessoais, interferiram no desempenho como discente, despertaram novos conhecimentos. Para melhor disposição e visualização dos dados, elaboramos o quadro que segue:

Quadro 7 – Atividades significativas de Estágio Supervisionado

Atividade	Indicação		Justificativa
	Nº	%	
A construção do EU	36	72	<ul style="list-style-type: none"> - Articulou fatos passados com o presente; - Favoreceu a auto-análise; - Valorizou as origens da história de vida; - Reconheceu a história de vida dos alunos; - Verificou no presente as marcas do passado; - Reconheceu-se como sujeito histórico; - Ressignificou fatos e valores familiares; - Estabeleceu o diálogo consigo mesmo. - Reconheceu as políticas sociais e a cultura local e regional; - Valorizou o local onde vive e trabalha; - Identificou problemas locais; - Oportunizou apresentar à comunidade universitária as características dos municípios parceiros.
Feira dos municípios (Reconhecimento da comunidade local)	23	46	<ul style="list-style-type: none"> - Identificou a importância de investigar as dificuldades dos alunos; - Considerou a dificuldade de aprendizagem do aluno como ponto de referência para o trabalho do professor; - Aprendeu a elaborar projeto de intervenção; - Ampliou a visão da pesquisa em sala de aula; - Reconheceu o “aluno como construtor do seu conhecimento e a respeitar o seu tempo e o contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserido” (Profª. Gilenilda, 52 anos); - Estimulou a repensar o fazer pedagógico.
Projeto de investigação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos (<i>Sala de aula: espaço de encontro, de construção e intervenção</i>)	17	26	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimento de prestar contas aos colegas e aos gestores; - Partilhou o conhecimento adquirido; - Contribuiu para mudanças nas políticas de educação do município; - Auxiliou colegas com dificuldades; - Valorizou o curso Pedagogia-PROAÇÃO; - Relacionou a teoria com a prática.
Atividade de formação continuada com os pares: mini curso, seminário ou oficinas. (Atividade de conclusão do III módulo)	13	34	

<p>Como me tornei professor/a – Atividade desenvolvida no decorrer do II módulo</p>	11	22	<ul style="list-style-type: none"> - Identificou fragilidades do curso de magistério médio; - Reconheceu a relação entre o curso e a prática pedagógica; - Identificou o curso magistério como a base da formação; - Rememorou as aprendizagens, os professores e colegas do curso; - Reconheceu o processo as influências e os motivos para realização do curso de magistério; - Possibilitou “[...] analisar a aluna que fui, a profissional que estava sendo e a que poderia ser (Profª. Sueli, 43 anos).
<p>Revisitando a escola</p>	11	22	<ul style="list-style-type: none"> - Reconheceu a importância de todos os espaços da escola para o ensino e a aprendizagem; - Relacionou o espaço, a organização e o funcionamento da escola com o currículo e com a prática pedagógica que desenvolve; - Passou a valorizar e analisar o trabalho de todos os profissionais da escola; - Identificou a importância do trabalho coletivo.
<p>Workshop (realizado no V módulo com atividades artísticas relacionadas ao ensino e aprendizagem</p>	8	16	<ul style="list-style-type: none"> - Identificou a importância do trabalho com sucata; - Despertou a criatividade dos professores; - Revelou o <i>dom</i> artístico dos professores; - Ressignificou o papel das atividades artísticas no processo ensino aprendizagem; - Valorizou o lúdico para o ensino e aprendizagem.
<p>Trabalho de Conclusão do Curso (finalizado no IX módulo do curso)</p>	03	6	<ul style="list-style-type: none"> - Discutiu os problemas educacionais do município; - Revelou a capacidade do professor da escola básica produzir conhecimento.

De acordo com o quadro, foi possível verificar que as atividades referentes às temáticas - *O conhecimento como instrumento do trabalho do professor* e *Relação teoria-prática* – não foram citadas como significativas; entretanto, os dados mostram que, pelo fato de ambas tratarem das questões presentes nas demais atividades, o conhecimento e a relação teoria-prática estão, de forma inerente, contidas em todas as demais temáticas e atividades indicadas. Destacamos, inclusive, o reconhecimento da relação teoria-prática como uma das contribuições apontadas pelos professores para a disciplina ES.

Ao refletir sobre a síntese dos aspectos que justificaram a indicação de atividades de ES como significativas, encontramos correspondência com o referencial teórico que fundamenta este estudo, especialmente com as ideias de Zeichner (2000) quando discutiu a formação universitária de professores a partir de uma conexão estreita com as escolas e a comunidade e afirmou: “Não deve haver atividades acadêmicas isoladas, em que as pessoas somente vão para as universidades e assistem aulas [...]. É preciso estudar coisas do contexto” (p. 14).

A união das justificativas com as ideias do autor pode contribuir para a interpretarmos o ES praticado a partir do amplo relato da professora Nelma ao expressar:

O estágio foi um momento de construção coletiva e individual. Cada um aprendeu consigo mesmo e com o outro. Realizado com atividades doces, fez com que tivéssemos diferentes olhares. A trajetória se deu na busca da identidade do educador que vai do individual para o coletivo, dentro de um envolvimento teórico-prático, abrindo possibilidades de mudanças. [...] Refletimos sobre o espaço que representa e pode representar a escola, aprendemos a apostar na escola como lugar de mobilização, de conforto, de construção, de produção, de resistência, [...] de juntar sonhos e subjetividades de professores e alunos na compreensão das relações que se estabelecem no mundo [...]. Exercitar a democracia, a participação como condição de busca para atingir a liberdade humana. Liberdade não como condição de um indivíduo específico, mas como possibilidade objetiva, real de um coletivo [...] (44anos)

5.5.4 Contribuições do estágio supervisionado

A indicação das contribuições do estágio foi apresentada pela maioria dos professores de maneira articulada com a questão anterior, reforçando o papel exercido pelo ES, ao contribuir para os seguintes aspectos:

- i) aprendeu a partilhar com os pares as experiências e aprendizagens vivenciadas no curso;
- ii) estimulou modificações na prática docente;
- iii) abandonou a visão fragmentada do aluno, dos processos de aprendizagem e do trabalho que realiza;
- iv) passou a avaliar o trabalho que realiza;
- v) reconheceu a importância de organizar e registrar a prática pedagógica;
- vi) compreendeu que a prática docente se realiza de modo individual e coletivo;
- vii) passou a refletir sobre os espaços de aprendizagem existentes na escola;
- viii) estimulou trabalhar relacionando teoria e prática;
- ix) estimulou perceber-se como pessoa capaz de enfrentar desafios;
- x) reconheceu a importância de avaliar continuamente a prática realizada.

Esta síntese sinaliza para pensarmos e desenvolvermos o ES nos cursos de formação de professores a partir de atividades que não apenas extrapolem a sala de aula, mas que tenham como objetivo possibilitar ao aluno reflexões e mudanças nas atuais ou futuras práticas, pessoais e profissionais, conforme orientam os trabalhos de Zeichner (1995; 2000; 2009); Nóvoa (1995; 2007); Pimenta (2004); Garcia (1999) e Mizukami (1996).

Para constatação da síntese realizada, selecionamos os seguintes relatos:

O estágio contribuiu para a minha vida pessoal, pois me tornei mais segura. Para a vida profissional, aprendi a olhar-me como um ser responsável por cada um dos sujeitos colocados em minhas mãos para que eu ofereça uma educação de qualidade inserindo-os na sociedade como cidadãos. Passei também a avaliar meu trabalho para redimensionar as atividades caso estas não estejam proporcionando o ensino-aprendizagem (Prof^a. Gilenilda, 52 anos).

Deu-nos a oportunidade de expor, refletir e compartilhar com os colegas nossas dificuldades, na busca de contribuições coletivas para solucioná-las, cada um com o que sabia (Prof^a. Natanildes, 49 anos).

O estágio contribuiu na minha vida pessoal e profissional ao me fazer perceber que minha identidade pessoal não está dissociada da profissional. Passei a entender que, em cada tomada de decisão da minha vida, estão presentes as minhas crenças, meus valores, minha cultura, minhas capacidades [...] (Prof^a. Maria Luzia, 53 anos).

[...] foi justamente a “prestação de contas” que tínhamos que dar a nós mesmos, quando a professora solicitava que refletíssemos sobre o desenvolvimento do nosso próprio aluno. Quando ela questionava: “Vocês não estão tentando me enganar, né? Até porque os alunos não são meus e sim de vocês”. Isso nos fez refletir e muito, pois não poderíamos nós enganar [...] (Prof. Dan, 35 anos).

[...] contribuiu para minha vida pessoal quando propôs atividades para resgatar o EU, trazendo à tona o conhecimento do EU para, a partir daí, perceber-nos e trabalhar as nossas dificuldades. No que diz respeito à contribuição profissional, as atividades tanto de Estágio quanto das demais disciplinas favoreceram à relação teoria x prática, permitindo um novo olhar para uma reformulação de conceitos e atitudes, em constante reflexão – ação - reflexão (Prof^a. Rosimeire, 46 anos).

Ao ser considerada uma ação decorrente da temática dos módulos e diretamente relacionada ao ES, os dados referentes às *Atividades de Formação em Serviço* serão discutidos a seguir como um sub-tópico do estágio, aprofundando o entendimento deste como ponto de *referência* e *convergência* do desenvolvimento do currículo do curso.

5.6 As atividades de formação em serviço

As atividades de formação em serviço tiveram grande significado [...] a cada texto lido, a cada atividade realizada, me reportava à sala de aula, lembrava de cada aluno, passei a refletir e fazer uma auto-avaliação da minha atuação como docente, como também da minha vida pessoal. Compreendi a importância da comunidade escolar para o sucesso dos alunos. A escola não é uma ilha, ela precisa se abrir para o mundo, sozinha ela não pode nada, no entanto, juntos venceremos todas as dificuldades, conflitos. Também observei atentamente a “minha escola”, os funcionários, gestores, alunos, pais e revi conceitos e opiniões. Precisamos ter tempo de pensar a escola com mais critérios [...] (Prof^a. Ana Cristina, 49 anos).

Consta no Projeto Acadêmico Curricular do Curso que as *Atividades de Formação em Serviço* – AFS correspondiam às atividades, não presenciais,

desenvolvidas pelos professores nos intervalos entre os encontros de cada módulo, perfazendo no máximo 33% da carga horária das disciplinas. Consta ainda que

Essas atividades foram sistematicamente planejadas, orientadas e oficializadas junto à Coordenação do Curso, que encaminhava cópia para os professores-articuladores, possibilitando conhecimento do trabalho e possível orientação aos professores-alunos, conforme suas atribuições (PROJETO DE RECONHECIMENTO DO CURSO, Caderno I, 2007, p. 32).

Assim como no projeto do curso, o Parecer de Reconhecimento do Curso emitido pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia - CEE aborda as *Atividades de Formação em Serviço*, teve como atividades cujo objetivo principal foi o desenvolvimento de atividades destinadas a “[...] priorizar estudos e ações vinculadas à escola, à sala de aula e à comunidade local” (PARECER do CEE-BA, nº. 300/2007, p. 11).

No projeto do curso, consta ainda que “mesmo as disciplinas ministradas com o total da carga horária de modo presencial, exigia-se a realização de atividades de formação em serviço” (PROJETO DE RECONHECIMENTO DO CURSO, Caderno I, 2007, p. 32).

A investigação sobre as atividades de formação em serviço buscou saber o que estas atividades significaram para os professores e em que sentido elas proporcionaram reflexões sobre si e sobre a prática pedagógica, a escola e a comunidade local.

Como processo de concretização das atividades de ES, as AFS – conforme relato dos professores – significaram possibilidades de reflexões e ações pertinentes à formação e atuação dos professores. As reflexões se apresentaram relacionadas a si mesmo, sobre a prática pedagógica, sobre a escola e comunidade local. Para melhor compreensão dos dados, organizamos o Quadro 8, no qual dispomos a síntese das análises dos relatos referentes ao significado e às reflexões e ações praticadas a partir das atividades de formação em serviço.

Quadro 8 Atividades de Formação em Serviço – Significado, reflexões e ações possibilitadas

Significado para os professores	Reflexões e ações possibilitadas			Sobre a comunidade
	Sobre si	Sobre a prática pedagógica	Sobre a escola	
<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagens, trocas de experiências e interações; - Responsabilidade do professor; - Autonomia, cooperação e criticidade; - Termômetro do desempenho do professor-aluno; - Relação teoria-prática; - Reflexão sobre o processo pedagógico; - Construção de novos conceitos; - Base do curso; - Desafios e conquistas; - Ação científica; - Metas para mudança de postura e atitudes; - Descoberta de um novo profissional; - Aprendizagem significativa; - Um novo ingresso na escola e na comunidade; - Convite constante à reflexão; - Seriedade do curso; - Valorização do professor e da profissão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconheceu a condição de aprendiz do professor; - Despertou para a necessidade de leitura; - Identificou necessidade de maior envolvimento com o processo de ensino e aprendizagem; - Aumentou a responsabilidade como professor/a; - Possibilitou auto-análise; - Reconheceu a necessidade do aprender permanente; - Reconheceu que a transformação ocorre de modo progressivo e interativo; - Modificou a relação com os pares e a comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliou a visão de escola e de aluno; - Analisou e modificou a prática docente; - Compreendeu que a prática decorre de conhecimentos teóricos e práticos; - Identificou os erros cometidos; - Valorizou outros saberes e culturas; - Construiu novo conceito sobre o conhecimento teórico; - Compreendeu a necessidade de ouvir a opinião dos pais sobre a prática docente que desenvolve. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreendeu a escola como lugar de desenvolver atividades significativas; - Dedicou maior compromisso à escola; - Passou a entender a escola como organização que sofre influências internas e externas; - Entendeu a escola como uma agência que influencia no desenvolvimento de uma sociedade; - Identificou aspectos da escola até então desconhecidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizou a cultura do município; - Identificou a comunidade e a família como agências parceiras; - Compreendeu a necessidade da participação da comunidade nas atividades e decisões da escola; - Identificou que, mesmo sem participação ativa, as famílias atribuem conceitos e apresentam propostas para o seu bom desenvolvimento da escola; - Passou a ouvir e inserir os pais nas atividades pedagógicas.

Como já abordado neste estudo, as *Atividades de Formação em Serviço* constituíram o diferencial maior do currículo do curso na comparação com os tradicionalmente praticados na formação de professores. Propostas em uma relação direta com o ES e em razão do perfil dos alunos, a partir da síntese dos relatos, ficaram evidenciados o papel formativo dessas atividades e revelaram ter sido sua prática desenvolvida de forma autônoma, responsável, colaborativa, investigativa e interventiva, conforme apontam os seguintes relatos:

As atividades de formação em serviço foram significativas para fazer a ponte teoria-prática e prática pedagógica, levando-me a refletir e reconhecer que o conhecimento teórico é essencial para a compreensão do como o sujeito constrói e apreende os saberes [...]. Antes a escola era vista como um prédio, o que importava era somente a sala de aula, eu e meus alunos. Com essas atividades, passei a olhar a escola como um todo organizado da qual fazem parte todas as pessoas que trabalham no seu interior e no seu exterior. A comunidade local pode influenciar na escola e esta na comunidade ajudando-se mutuamente (Prof^a. Gilenilda, 52 anos).

Atividades que exigiram muitos estudos, pesquisas e levaram descobertas. Em todos os momentos, me fizeram repensar minhas ações e contribuíram significativamente para a melhoria da minha prática pedagógica e do meu relacionamento com a escola e com a comunidade. Foram as atividades mais importantes do curso (Prof Joselí, 52anos).

A aquisição de todo o conhecimento, parte da ação. Assim as atividades de formação em serviço foram essenciais para que eu aprendesse a sentir, refletir, conceituar e transformar de forma progressiva e interativa, já que as atividades eram sempre relacionadas diretamente com o fazer pedagógico, [...] essas atividades serviram como instrumentalização científica, através delas me tornei pesquisadora, com necessidade de ler cada vez mais (Prof^a. Gildete, 40 anos).

Acredito que, para todos nós, essas atividades serviram e muito para reflexões, pois eram cobradas não como normalmente é feito nas academias, onde o professor recolhe as “tarefas de casa” e aplica uma nota, apenas. Eram atividades que nos direcionavam totalmente a uma reflexão constante do nosso fazer no “chão da sala de aula”. Era sua cara que estaria sendo refletida em cada uma das tarefas solicitadas, portanto, era necessário bastante compromisso e, acima de tudo, honestidade. Essa forma de trabalho foi desenvolvida de maneira muito prazerosa que até acabou “contagiando” as nossas unidades escolares. Muitos dos colegas, ao perceber que estávamos respondendo ou executando uma tarefa, reflexo do nosso próprio trabalho, acabaram decidindo até em prestar vestibular para re-ingressar na vida acadêmica, sobretudo quando surgiu uma nova seleção para o Proação. Assim sendo, sinto-me realizado, pois servi de agente multiplicador dessa “febre” chamada PROAÇÃO. O que

acabou despertando, em muitos dos colegas, o interesse de retorno à vida acadêmica. Acredito no que diz a música: “Começar de novo e contar comigo vai valer a pena...”, de Ivan Lins (Prof. Dan, 35 anos).

Ao fixar o olhar e a reflexão sobre as análises e sínteses realizadas neste eixo, são encontrados elementos para discutir o ES como ponto de **referência** e **convergência** do desenvolvimento do currículo do curso de Pedagogia-PROAÇÃO, assim como foi possível atribuir às AFS a função de instrumento-meio para a concretização da concepção de estágio como ação que, de forma sistemática:

- i) mediou a interdisciplinaridade;
- ii) contribuiu para a construção e reconstrução de conhecimentos;
- iii) reconceptualizou a relação teoria-prática;
- iv) empreendeu comportamentos e atitudes reflexivas;
- v) desafiou a capacidade e as habilidades dos professores-alunos para a realização de atividades consigo mesmo, com os pares, com os alunos e com a comunidade;
- vi) reconceptualizou o papel da educação, da escola, do professor, dos alunos e da comunidade;
- vii) modificou práticas pedagógicas;
- viii) desenvolveu um processo de formação cooperativa e colaborativa;
- ix) transformou a sala de aula dos professores-alunos em uma comunidade de aprendizagem, tal como propõe Mizukami (2006).

Tanto as análises como as sínteses sinalizam para o entendimento do ES e das AFS como práticas que se configuraram no que, para Mizukami (2006), baseada nos estudos de Cochran-Smith (2003), denomina **atitude investigativa**. Segundo a autora, a atitude investigativa é concebida

como um processo contínuo sistemático de investigação, no qual os participantes questionam suas suposições e as dos seus pares e constroem conhecimento público apropriado para contextos em mudança [...] e crie situações formativas que possibilitem, ao longo do processo, construção de atitude investigativa (em termos de explicação e tentativas de superação) de aspectos de processos educacionais gerais e específicos (p. 14).

O empreendimento na realização de atividades que estimularam a atitude investigativa pelos professores-alunos também possibilitou aos professores

formadores desenvolver a docência com as mesmas características, encaminhando-a para um processo de formação que progressivamente cunhou no currículo do curso a aquisição de conhecimentos e análises das diferentes “[...] teorias e propostas educacionais de forma a se ter uma compreensão mais profunda e mais abrangente do fenômeno educacional e do processo de ensino aprendizagem” (Mizukami, 2006, p. 14).

No referente aos professores formadores, conforme estudo realizado por Ramos (2008; 2009)⁹⁹, destaca-se que a *atitude investigativa* e, também, de certa forma, a constituição de *uma comunidade de aprendizagem* estiveram presentes no exercício da docência, favorecidas em função da sistemática de planejamento e avaliação coletiva¹⁰⁰ da prática pedagógica, a qual precisou levar em consideração as características, os conhecimentos, as experiências e o contexto educacional dos professores-alunos (2008, p. 9).

Os resultados dos estudos indicaram que os formadores modificaram suas práticas pedagógicas nos seguintes aspectos:

- na forma de planejar o trabalho da disciplina;
- na programação do conteúdo da disciplina;
- na dinâmica do trabalho em sala de aula;
- na relação professor-aluno;
- no desenvolvimento do conteúdo e atividades articuladas com outras disciplinas do módulo;
- na articulação teoria-prática (sempre a partir de situações vividas pelos professores-alunos);
- no processo de avaliação da aprendizagem (RAMOS, 2008, p. 12).

No referente às aprendizagens adquiridas, os formadores indicaram:

- aquisição de uma visão ampliada da disciplina que ministra;
- reconhecimento da importância de um planejamento bem orientado, seguido de acompanhamento e avaliação;
- reconhecimento do exercício da reflexão crítica da própria prática é essencial ao professor formador;
- organização do trabalho docente observando todos os seus aspectos (conteúdo, tempo, sujeitos, instrumentos, etc.);
- que é possível a superação de um problema clássico na universidade: o do trabalho solitário e a superposição de assuntos em disciplinas diferentes;
- aquisição/ampliação de conhecimentos sobre a educação básica: a realidade da sala de aula, as dificuldades do exercício da profissão;

⁹⁹ A pesquisa contou com a participação de 12 professores formadores. Os resultados foram apresentados e publicados nos Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares VII Colóquio sobre Questões Curriculares 02, 03 e 04 de setembro de 2008, UFSC - Florianópolis - SC – Brasil; e no IV Encontro Iberoamericano de Educação – EIDE, Araraquara-SP, 2009.

¹⁰⁰ Dados constantes na pasta de ata das reuniões de planejamento e avaliação dos módulos e atividades do curso.

- a importância da função de um coordenador do curso **na orientação das ações** (grifo da autora);
- o papel da relação dialógica entre professores formadores e professores-alunos [...] (RAMOS, 2008, p. 13).

Em outro trabalho, esta pesquisadora (2009), verificou, de forma unânime, que os formadores empreenderam modificações na prática pedagógica e justificaram as mudanças em função do reconhecimento das vivências e experiências educativas dos professores-alunos, as quais exigiram mudança de postura na organização e condução do trabalho docente e favoreceu:

- i) os estudos sobre o material pedagógico utilizado pelos professores-alunos;
- ii) a compreensão do trabalho na perspectiva interdisciplinar;
- iii) a ênfase em atividades baseadas em pesquisas;
- iv) o exercício da docência de forma diagnóstica;
- v) o desenvolvimento das aulas na modalidade de oficinas pedagógicas;
- vi) a condução de um ensino voltado para a realização de uma atividade comum (TCM), sob a perspectiva das diferentes disciplinas do módulo trabalhado;
- vii) o conhecimento do contexto da educação básica, principalmente das condições de ensino e aprendizagem.

Ante as explicitações acima, é possível analisar que a concepção de ES, materializada nas AFS, contribuiu não apenas para proporcionar aos professores-alunos reflexões e desenvolvimento de atividades que possibilitaram um *encontro investigativo* consigo mesmo e com o contexto educacional mais amplo; mas contribuiu especialmente para o encontro dos profissionais da educação básica e superior, mediado pelo diálogo, também investigativo, propulsor do empreendimento de significações e, ou ressignificações do fenômeno educativo, para as quais ambos os professores precisaram colocar-se diante de si mesmos para ampliar a compreensão desse fenômeno, ao tempo em que se sentiu responsabilmente envolvido com o mesmo, alcançando, se assim podemos dizer, o objetivo de constituir a sala de aula como uma comunidade de aprendizes, tal como propõe Mizukami (2006, p. 14).

Ao assumir essa posição, retornamos à discussão de Mizukami (2006), sobre atitude investigativa e inferimos que o estágio como ponto de referência e convergência do curso possibilitou aos professores-alunos e também aos formadores:

- i) compreender, *objetiva e subjetivamente*, os múltiplos contextos e variantes que determinam e orientam o exercício da prática docente, seja no ensino básico ou superior;
- ii) identificar, na prática docente a constante e necessária presença da *teoria-prática-teoria*;
- iii) trabalhar a própria formação a partir de atividades relacionadas à construção do conhecimento e a prática pedagógica como: seminários, visitas, oficinas pedagógicas, análise de material didático, elaboração de diários e relatórios, feiras etc.;
- iv) compreender o fenômeno educativo com processo contínuo e em constantes mudanças, complexo e merecedor de investigações, reflexões e tomada de posições.

Então, pelos relatos dos professores-alunos e resultados do estudo realizado como professores formadores é possível afirmar que o ES e as AFS, ao serem desenvolvidos sob as perspectivas da *atitude investigativa* de Cochran-Smith (2003) configurou-se também como uma comunidade de professores, segundo discute Mizukami (2006) ao descrevê-la como “[...] uma forma de comunidade profissional que considera os múltiplos contextos nos quais o professor trabalha” (p. 12). A constituição dessa comunidade foi fundamental para firmar o ES e as AFS como ponto de *referência* e *convergência* do currículo do curso, tal como relata a professora Ana Glória:

[...] assim como o estágio, as atividades de formação em serviço permitiu-me mudança de postura, influenciaram na minha relação com a escola como um todo e trouxeram transformações positivas na relação com outros profissionais envolvidos no contexto escolar, como também na comunidade local [...]. Passei a compreender a necessidade da aprendizagem permanente e a aprender a identificar o que é realmente necessário saber e buscar aprender e passei a aprender com a experiência (Profª. Ana Glória, 47 anos).

EIXO V - Do encontro com o *ser pessoal* à *ressignificação do saber-fazer* profissional

Neste último eixo, discutimos os dados referentes aos dois aspectos que nortearam todo o percurso da pesquisa, no referente ao encontro dos

professores com o seu ser pessoal à (re)significação do seu *saber-fazer profissional*. A estrutura do texto decorreu das respostas fornecidas às três questões da parte III do instrumento de pesquisa. Em função da estreita relação entre elas, foram analisadas de modo entrelaçado e complementar. A primeira questão, a III parte do instrumento, buscou investigar as contribuições do curso para a *vida pessoal e profissional*. No referente à *vida pessoal* questionamos comportamentos observáveis como atitudes, valores, relacionamentos com familiares, amigos e consigo mesmo, aprendizagens, visão de mundo, emoções, frustrações etc. Quanto à *vida profissional*, questionamos a percepção de mudanças relacionadas à atuação docente, no que concerne à prática pedagógica, às relações estabelecidas com os pares e alunos, sentimentos e concepções de escola, de políticas educacionais, de formação de professores etc.

A segunda questão solicitou aos professores que relatassem como se encontravam no momento da realização da pesquisa, apontando a prática pedagógica, a concepção de escola, de professor, de aluno, de formação continuada, expectativas de vida e de profissão.

A terceira questão investigou o sentimento gerado nos professores ao responder o questionário; os aspectos do curso que continuam presentes nas suas lembranças, o que faria diferente; e o que mudaria ou gostaria que não ocorresse no curso.

Ressaltamos que a discussão dos dados foi realizada não apenas com a articulação entre as três questões, mas, também, com outras discussões realizadas nos eixos anteriores, principalmente no referente à percepção que os professores tinham de si e da profissão anterior a realização do curso.

5.7 Contribuições do curso à dimensão pessoal

As contribuições do curso para minha vida pessoal e profissional são tão marcantes que elas se entrelaçam no meu dia-a-dia o tempo todo – mãe, mulher, amiga, professora, coordenadora pedagógica [...] (Prof^a. Jeorgínia, 46 anos).

Pelos relatos dos professores, as contribuições do curso para a *vida pessoal* reverteram a condição que eles indicaram como aquela na qual se encontravam antes da realização do curso (ver eixo I), quando se percebiam com

baixa auto-estima; falta de condições e capacidades para realizar um curso superior, desvalorização social e ausência de perspectivas futuras. Essa reversão pode ser constatada com as cinco principais contribuições, conforme sistematizadas no quadro a seguir.

Quadro 9 – Contribuições do curso à dimensão pessoal

Contribuição	Nº Indicação	%	Aspectos
Mudança nos relacionamentos interpessoais	29	58	Familiares, amigos, pares, alunos.
Elevação da auto-estima	23	46	Reconhecimento de capacidades, sentimento de valorização e de respeito pelo que é e realiza.
Aquisição da prática da reflexão	23	46	Reflexão da prática pedagógica, pensar para agir e reagir.
Aquisição de segurança/superou medos	17	22	Falar, discutir, propor, mudar e contribuir.
Aquisição de postura questionadora	09	18	Inquietude, luta pelos direitos, pelo que acredita e por uma melhor educação.

Pelos dados do quadro acima, inferimos que as contribuições à *dimensão pessoal* dos professores respondem por mudanças de posturas, atitudes e ações pessoais, todas elas advindas de um investimento em si próprio, possibilitado por situações que levaram à descoberta da pessoa que é, dotada de história, experiências, crenças, valores e de um papel social caracterizado pelo estabelecimento de relações interpessoais, tomada de posições e decisões.

5.7.1 Mudança nas relações interpessoais

Aceito as singularidades de cada um com mais tolerância, ampliei minha escuta [...] (Profª. Gildete, 40 anos).

Indicada em maior número, a contribuição referente à melhoria das relações interpessoais foi apontada pelos professores através de atitudes de

respeito, tolerância e compreensão do *outro*, como os membros da família, amigos, pares e alunos, tal como descritos nos seguintes relatos:

[...] fiquei mais tolerante com minha família, minha mãe, com seus costumes e crenças (Prof^a. Fátima, 45 anos).

Passei a refletir minhas atitudes com o outro, entendi que precisava mudar (Prof^a. Rosa, 52 anos).

Meus filhos foram beneficiados com minhas novas concepções e práticas. Meu marido sentiu-se orgulhoso por ter uma esposa pedagoga. [...] o conhecimento realmente liberta e beneficia a todos (Prof^a. Eduarda, 43 anos).

Tenho mais amigos e entendo melhor a minha família. Sou uma pessoa bem melhor, acredite! (Prof^a. Maria Luzia, 53 anos).

[...] aprendi a entender o outro, passei a aceitar e a respeitar a individualidade das pessoas (Prof^a. Sueli, 43 anos).

[...] respeitar as individualidades de parentes e amigos, especialmente dos meus filhos e marido, agora dialogamos mais sobre diferentes assuntos. Acabaram as discussões e cobranças sem sentido [...] estamos mais unidos e felizes. Hoje sinto-me uma pessoa de sucesso (Prof^a. Edneuzza, 35 anos)

[...] minha maneira de pensar e agir com tudo e com todos: amigos, colegas de trabalho, namorado, família, alunos, principalmente com os alunos, que eram minhas principais vítimas (Prof^a. Luciene, 39 anos).

A partir da indicação de melhoria/modificações no relacionamento com terceiros, inferimos que os professores, mediante a realização do curso, passaram a estabelecer relações construtivas e dialógicas com membros da família, pares e amigos e tornaram-se pessoas mais leves e felizes consigo mesmas. Estas relações são aqui defendidas como fundamentais para o processo de formação pessoal e profissional, em uma perspectiva reflexiva, colaborativa, significativa e interventiva no modo de ser pessoa, assim como apontada pelos autores que fundamentam este estudo, principalmente Nóvoa (1992) na abordagem sobre o desenvolvimento pessoal do professor, que discute ser este um processo que se caracteriza pelo “[...] investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também identidade profissional” (p. 25).

Pelas indicações dos professores, verificamos que a maior incidência de mudanças nos relacionamentos recaiu sobre os membros da família, seguida das relações com os sujeitos do campo profissional.

É importante ressaltar que o empreendimento em atitudes de mudanças relacionais decorre de mobilizações e, ou mudanças nas crenças, nos valores morais, nas posturas, nos aspectos do caráter e nos saberes de domínio e construídos por cada pessoa-professor/a, configurando um processo de autoformação *iterativo e dinâmico*, no qual a presença do outro precisa ser considerada, respeitada, valorizada e compartilhada com a própria vida nos seus diferentes aspectos.

Nesse sentido, infere-se ainda que, se os professores, anteriormente ao curso, apresentavam dificuldades de interação social, pessoal ou profissional, os resultados de suas práticas sofriam os reflexos dessas dificuldades e definiam o modo de cada um ser *pessoa* e de *ser professor* ou professora, haja vista o entrelaçamento entre esses dois modos de ser.

5.7.2 Elevação da autoestima

Posso dizer que o curso foi um divisor de águas em minha vida
(Prof. Nayana, 28 anos).

Indicada por 46% dos professores, a elevação da auto-estima foi a segunda maior contribuição para a *vida pessoal*, originada na autovalorização, na descoberta de capacidades e no reconhecimento dos pares dos pais e da comunidade educacional.

Ao articular os relatos dessa questão com os da questão que investigou a percepção que os professores tinham de si antes do ingresso no curso¹⁰¹, verificamos que o discurso agora apresentado se contrapõe ao discurso anterior, marcado por sentimentos de *baixa auto-estima, insegurança, vergonha, medos e ausência de capacidades para ingresso no ensino superior*.

A contraposição entre os discursos nos leva a questionar o que efetivamente contribuiu para essa elevação da *autoestima*. Teria sido o formato do curso? O desenvolvimento curricular? As atividades desenvolvidas? A articulação do

¹⁰¹ Conforme discussões e relatos contidos no Eixo-I.

ensino com o contexto de vivência e convivência dos professores-alunos? As respostas certamente demandam estudos mais específicos para o momento, compreendemos que a transferência de sentimento de um estágio para outro é devido a um conjunto de fatores, a começar pelo próprio ingresso no curso superior, pelo fato de anteriormente ser já apresentada como uma ação quase impossível, possibilitada apenas pela *intervenção divina*.

Assim como a melhoria das relações interpessoais, o sentimento de *autoestima* gera impactos para a *vida pessoal* e, por consequência, *profissional*, tornando a pessoa e o professor estimulados para o desempenho de suas ações e enfrentamento dos desafios presentes e inerentes ao *ser* enquanto agente sociopolítico-cultural.

Outro aspecto que deve ser considerado na elevação da *auto-estima* dos professores diz respeito à aquisição de conhecimentos teóricos e práticos que fundamentam e ajudam a explicar a dinâmica da existência humana, como forma de contribuição aos semelhantes e à sociedade como um todo. Nessa perspectiva, voltamos às disciplinas que foram indicadas como de maior contribuição para as dimensões pessoais e profissionais, conforme discussões realizadas no Eixo III.

As justificativas das análises anteriores podem ser confirmadas com os seguintes relatos:

Elevou minha autoestima [...] sentimento de respeito e reconhecimento dos colegas, alunos, pais e comunidade [...]. Obrigação de ter outra postura como pessoa e professora, de vencer minhas dificuldades, limitações e caminhar mais confiante [...]. Descobri que sou capaz. (Prof^a. Aparecida, 41 anos).

Elevação da autoestima, valorização dos familiares, amigos e colegas. Conheço-me melhor e assim convivo melhor com os meus pares (Prof^a. Gildete, 40 anos).

Descobri capacidades que existiam em mim, mas que eu não conhecia (Prof^a. Natanildes, 49 anos).

[...] contribuiu para elevar a minha autoestima, mediante o reconhecimento dos amigos, parentes e colegas, que perceberam a mudança (Prof^a. Rosimeire, 46 anos).

[...] despertou dentro de mim a vontade de querer cada vez mais atuar numa área, a qual já estava praticamente desmotivado: o exercício do magistério. O curso de Pedagogia – Proação despertou em mim o “tesão” de querer uma educação melhor e com certeza de qualidade (Prof. Dan, 35 anos).

[...] levantei minha autoestima, percebi que ainda era capaz de aprender, mudar, definir e construir. Na verdade, o meu “EU” mudou, passei a olhar a vida com outros olhos (Prof. Amanda, 41 anos).

[...] uma grande valorização e elevação da autoestima. Sinto que sou reconhecida na comunidade escolar e na sociedade como um todo (Profª. Sandra, 37 anos).

Me fez dar a volta ao mundo, elevou a minha auto-estima até as nuvens e até hoje ainda está lá, pode crer (Profª. Ana Cristina, 40 anos).

5.7.3 Aquisição da prática da reflexão

Passei a refletir minhas atitudes com o outro, entendi que precisava mudar (Profª. Rosa, 52 anos).

Abordada em vários momentos deste trabalho, a aquisição do ato de refletir ocupou o terceiro lugar nas indicações das contribuições do curso à *vida pessoal*. Entretanto, esse dado é analisado não como algo *novo* para os professores, mas como um dado que ganhou outro significado, decorrente da compreensão da importância do ato de reflexão na condução da vida humana e, portanto, sua prática deve ser sistêmica, contínua e intencionada, evitando ser um ato simples ou fruto de pensamentos momentâneos mesmo quando realizado para pensar e decidir sobre uma situação a ser explicada ou solucionada.

No próximo tópico deste eixo, discutiremos a reflexão na perspectiva profissional, mas aqui nos deteremos à reflexão no campo pessoal, apontada pelos professores como ato que passou a fazer parte da sua vida cotidiana, tal como abordada nos relatos selecionados para representar os demais.

Passei a refletir sobre os conhecimentos do cotidiano, a entender melhor as pessoas, a reconhecer a contribuição de todos para a minha formação pessoal (Profª. Neuza, 31 anos).

Realizo a autoreflexão e isso tem sido fundamental para a minha transformação como ser humano e aprendiz que sou (Profª. Rosânia, 41 anos).

Aprendi a pensar antes de agir e a reconhecer os meus erros [...] (Profª. Edneuz, 35 anos).

O Curso foi um marco para minha vida [...]. Passei a refletir as minhas ações como pessoa e tornou-me mais segura em relação às decisões da vida (Profª. Ana Glória, 47 anos).

A partir destes relatos, defendemos ser necessário que os cursos de formação de professores dispensem atenção maior para a pessoa existente no atual/futuro professor, de maneira a possibilitar que este realize, no processo formativo, o encontro/resgate de si e, diante do *próprio espelho*, reconheça e reflita sobre história, suas crenças, valores, atitudes, relacionamentos, conhecimentos, práticas sociais etc. e sobre estes tome posições, atribua sentidos, valorize-os e, ou os reconceptualize.

Segundo Amaral (2006), a literatura do campo da formação e atuação dos professores, nacional e internacionalmente, de forma crescente, tem contribuído para discussões e ações voltadas à construção de um perfil/identidade dos profissionais da educação de maneira que possam responder aos desafios educacionais do tempo presente. As contribuições, entre outros aspectos, *complementaram* a palavra professor (substantivo) com adjetivos¹⁰² que implicam na prática de ações consideradas fundamentais para o enfrentamento dos respectivos desafios.

Nesse sentido, é do nosso entendimento que a denominação professor reflexivo se volta para pensar e refletir a *prática profissional*, não havendo uma atenção específica e sistêmica para pensar e refletir a *prática pessoal*, por nós analisada como fundamental na preparação para o alcance da reflexão profissional, podendo, inclusive, exercer a função do primeiro exercício sobre o ato de refletir.

Nosso entendimento encontra base de explicação em Breuse (2000), na discussão que realiza sobre a formação centrada na pessoa do professor. O autor afirma:

[...] uma formação que tenha em seu centro a pessoa é aquela que completamente leva em consideração, dentro de um esquema dinâmico, todos os componentes da pessoa, intelectuais, afetivos, psicomotores. Este tipo de formação permite desenvolver a capacidade de perceber as próprias reações, de permanecer lúcido, de controlar o nível afetivo, de dominar as próprias emoções, de suportar certa dose de ansiedade e de viver os nossos problemas sem que eles nos esmaguem (p. 185).¹⁰³

¹⁰² Amaral (2006) aponta as seguintes adjetivações do professor: professor intelectual, professor reflexivo e professor pesquisador.

¹⁰³ Tradução realizada pela autora desta tese.

Assim, ao desenvolver uma formação que apresente preocupação com a pessoa do professor, ela se torna muito mais *formativa* que *informativa*, fornecendo ao atual/futuro profissional capacidade para fazer frente às situações desafiadoras, constantemente presentes no ato de educar, mas possíveis de ser solucionadas via atitudes pessoalmente construídas de solidariedade, colaboração, inovação e criatividade. A construção destas atitudes pode evitar o uso de *máscaras*, muitas vezes colocadas para o exercício da profissão; traduzidas em atitudes diferenciadas como pessoa e como profissional.

Vale destacar a direção de uma formação que atente para a pessoa do professor, encontra ressonância neste trabalho com a indicação da atividade *Construção do EU*, indicada no Eixo IV como a mais significativa para os professores. A atividade foi a primeira do curso e terminou por ser a mais lembrada e significada por seus resultados. Nesse sentido, questionamos: Em quais aspectos os cursos de formação de professores têm possibilitado reflexões na dimensão pessoal dos seus alunos? De que maneira o trabalho voltado para a formação do professor reflexivo garante mudanças de atitudes no campo pessoal? Em que aspectos os currículos dos cursos de formação de professores indicam preocupação com a pessoa do professor? Quem é a pessoa que os formadores estão preparando para ser professor? Será que não estamos no tempo de repensar a reflexão da prática docente a partir da pessoa que almeja ser professor e, assim, fornecer as ferramentas para que ele mesmo possa refletir as suas ações sociais, inclusive a profissional?

5.7.4 Aquisição de segurança - superação de medos e limites

Provei que não era o piorzinho (Prof. Guilherme, 49 anos).

Apontada com a quarta contribuição do curso, a aquisição de segurança se contrapõe à anterior percepção de si ao curso quando os professores indicaram *medo de falar em público, medo de errar, vergonha de expor as opiniões, insegurança com o trabalho realizado*. Após a realização do curso, os professores indicaram ter alcançado segurança e hoje expõem suas ideias, falam em público e se sentem seguros do trabalho que realizam. Vejamos alguns dos relatos:

Proporcionou-me mais segurança, comecei a me senti, realmente, um ser social, capaz de aprender e lutar pelos meus direitos e acreditar em mim e no que faço (Prof^a. Luzia, 31 anos).

Segurança em mim mesma. Passei a acreditar que sou capaz de fazer o melhor. [...] (Prof^a. Sílvia, 34 anos).

Passei a ter mais segurança na tomada de decisões pessoais (Prof^a. Rosa, 41 anos).

Hoje sei o que quero e onde quero chegar. (Prof^a. Leda, 47 anos)

Tornei-me segura do meu valor. Respeito os meus anseios e acredito nos meus sonhos. Mostrei aos familiares que tenho sentimentos, vontades e preciso de tempo para mim (Prof^a. Ana Cristina, 49 anos).

[...] passei a perceber que eu fui e sou capaz de provocar mudanças, buscando individual e coletivamente alcançar os objetivos [...] (Prof^a. Rosimeire, 46 anos).

[...] não tenho medo de entrar em qualquer sala de aula, pois tenho segurança em mim e no que faço. [...]. Tenho certeza que estou contribuindo para a melhoria da educação deste país [...] (Prof^a. Ana Cristina, 40 anos).

Pelos relatos referentes à aquisição de *segurança*, mostram-se relacionados à descoberta de capacidades pessoais diretamente voltadas para o exercício profissional, comprovando, assim, o entrelaçamento entre o que somos e fazemos. Então, voltando aos questionamentos que encerram a discussão do tópico anterior, novamente inferimos sobre a necessidade de pensarmos na formação que se ocupe de atuar sobre a pessoa do atual/futuro professor, encontrando nesta os elementos essenciais para um despertar comprometido e seguro para com a profissão escolhida.

5.7.5 A aquisição de postura questionadora

Fiquei mais “ousada”. O conhecimento possibilitou-me questionar situações que antes passavam despercebidas. Os amigos já percebiam que eu não era mais aquela pessoa que só ia para a escola dar aulas (Prof^a. Sílvia, 41 anos).

Essa contribuição pode ser analisada como resultante das contribuições anteriores, uma vez que a *melhoria nos relacionamentos interpessoais, elevação da autoestima, prática reflexiva e sentimento de segurança para agir* são fatores que funcionam como alicerce de encorajamento para a tomada de posições e intervenções, quer seja no campo pessoal ou profissional.

Conforme relatos dos professores, entendemos que a assunção de posturas questionadoras se voltam para a tomada de consciência acerca dos seus ideais, direitos e função social. Entendemos também, existir, nas entrelinhas dos relatos, o reconhecimento, a defesa e o desejo de valorização da profissão.

A explicitação da contribuição do curso para a aquisição de atitudes questionadoras pode ser mais bem compreendida a partir dos apontamentos de Shön (1992), os quais terminam implicando na aquisição de conhecimentos teóricos que impelem para reflexão crítica e questionamentos das práticas sociais que cada sujeito desempenha. Essas reflexões e esses questionamentos ocorrem a partir da consideração do modo como *percebem* e *interpretam* as relações e ações praticadas com/no complexo mundo a sua volta, com possibilidades de intervenção e mudanças nessas práticas. Nesse sentido, Ghedin(2001, p. 2) afirma:

A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. Esta não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (enquanto teoria que orienta uma determinada prática) e o que se faz.

Dada a realidade objetiva do contexto educacional, mobilizada por constantes mudanças das políticas e práticas educacionais e também das condições de formação e de trabalho dos professores, inferimos que a manutenção da postura crítico-questionadora discutida pode não se manter se não for possibilitado aos colaboradores deste estudo processos de formação continuada que assegurem o seu envolvimento, articulação e mobilização para, assim, possam continuar refletindo e questionando as causas e consequências dos fatos diretamente relacionados ao seu ser e fazer docente. A falta de investimento na formação continuada¹⁰⁴ pode ser o ponto de parada da postura questionadora, construída no *sabor e efervescência* da realização do curso Pedagogia-PROAÇÃO, o qual, por si só, de modo geral, não assegura a manutenção de atitudes/posturas questionadoras.

Vejamos alguns dos relatos que possibilitaram identificar a contribuição do curso para a aquisição de uma postura questionadora:

¹⁰⁴ Sugerimos leitura: IMBERNÓN Francisco. Formação Permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

[...] tornei-me mais exigente e questionadora, pois nessa caminhada tive a oportunidade de rever conceitos, construindo aprendizagens significativas (Prof^a. Luciara, 37 anos).

[...] tornei-me questionadora e busco refletir minhas ações numa atitude de constante avaliação (Prof^a. Gildete, 40 anos).

[...] conhecimento dos meus direitos e deveres para maior valorização profissional (Prof^a. Rosimeire, 46 anos).

Agora vou à busca dos meus direitos e dos direitos dos meus alunos (Prof^a. Neuza, 31 anos).

Tenho mais atitudes, falo mais, concordo e discordo, crítico, dou sugestões (Prof^a. Maria Luzia, 53 anos).

Tornei-me dinâmica, conhecedora dos meus direitos e deveres [...] (Prof^a. Edineuza, 35 anos).

[...] cada dia sentia a necessidade do saber ver, fazer, ouvir e crer. Foi aberto um novo horizonte, me sinto uma águia destemida (Prof^a. Luciene, 39 anos).

5.8 Contribuições do curso à dimensão profissional

Lembro-me sempre das palavras dos vários professores: “A graduação é o início, o chamado, a sedução para uma formação continuada”. Hoje concordo plenamente, com o dizer: quem conheceu a academia está condenado ao conhecimento. Impressionante, quando estávamos próximos a concluir o curso, como já se ouvia falar em procurar uma especialização para continuar estudando, poucos foram os que diziam que não queriam seguir com a formação [...] (Prof^a. Maria da Glória, 49 anos).

Ao considerar que os cursos de formação inicial em serviço têm como primeira justificativa a melhoria da qualificação dos professores, as contribuições do curso Pedagogia-PROAÇÃO, para o exercício profissional dos professores, passam a ser, certamente, ponto de grande interesse para os que se dedicarem à leitura desta tese; uma vez que compreendemos deva ser a formação/qualificação profissional a base para uma atuação comprometida com a qualidade do processo e dos seus resultados.

Entendemos que esse interesse responde pelo pensamento histórico acerca dos objetivos dos cursos – médio ou superior – de caráter profissionalizante, sempre direcionados ao preparo técnico para o desempenho das funções que caracterizam a profissão escolhida. No referente ao curso em questão, esse

interesse ganha maior significado em razão do perfil dos colaboradores da pesquisa, anteriormente à realização do curso – todos professores da educação básica. Este fato termina por explicar o desejo de encontrar respostas para questionamentos relacionados às mudanças no exercício profissional advindas da realização do curso.

Como o objetivo do estudo foi a investigação das contribuições do curso às dimensões pessoais e profissionais dos professores, em tempo, esclarecemos que o motivo da análise, em separado, das respectivas contribuições, pois, embora não seja tarefa fácil, foi o caminho encontrado para discutir a necessidade de a formação de professores ocorrer de maneira a considerar, juntos, ambos os aspectos e, ao mesmo, em separado. Para tanto, partimos do reconhecimento dos aspectos pessoais como determinantes nos/dos processos de formação e atuação docente¹⁰⁵.

Tal como realizado para as contribuições às *dimensões pessoais*, sintetizamos no Quadro 10 as cinco principais contribuições do curso às dimensões profissionais dos professores e, a partir dele, discutiremos as reflexões que elas possibilitaram.

Quadro 10 – Contribuições do curso à dimensão profissional

Contribuição	Indicação	%	Aspectos
Reflexão sobre prática docente	33	66	Relação teoria prática; Relação com os pares e alunos; Análise da prática docente; Mudanças na prática pedagógica.
Mudança nas relações interpessoais com os pares, pais e alunos.	31	62	Valorização do aluno como pessoa; Respeito às diferenças individuais; Ações colaborativas e coletivas; Compromisso com o desempenho dos alunos e dos pares; Melhoria da relação com os pais.
Reconfiguração do trabalho docente.	24	48	Segurança; Estudos; Planejamento; Avaliação.
Surgimento de novas oportunidades profissionais	22	44	Desempenho de funções administrativo-pedagógicas.
Reconhecimento da necessidade de lutar pelos direitos profissionais.	18	36	Plano de carreira, valorização financeira, respeito à profissão.

¹⁰⁵ Ver a obra ABRAHAM, Ada. El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones em el trabajo docente. Barcelona: Editorial Gedisa, 2000.

5.8.1 Reflexão sobre a prática docente

Aprendi a refletir e percebi que eu era um desastre e que vinha fazendo tudo errado, não sabia nada, “estava matando meus alunos [...]” fazia tudo aquilo porque não tinha conhecimento do que era correto. Quando percebi, mudei radicalmente (Prof. Luciene, 39 anos).

A discussão referente a essa contribuição conta com o apoio dos estudos de Zeichner (1995; 1998), ao chamar a atenção sobre o que tem sido considerado reflexivo, ao destacar que não necessariamente a reflexão constitui um ato a trazer benefícios para o fato/situação que a gerou e, nesse sentido, alerta que a prática da reflexão deve se efetivar a partir do questionamento sobre *como* se reflete e *sobre o que* se reflete. Nessa perspectiva, a reflexão serve como base de referência à constituição do professor como investigador/pesquisador e crítico-analítico das práticas sociais exercidas, sejam no plano pessoal ou profissional, de maneira alcançar perfil defendido por Alarcão (2002), ao afirmar que o professor reflexivo

É aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação a eles (Revista Escola, 2010).

Os dados fornecidos pelos professores sinalizaram para a prática da reflexão de modo correspondente às posições desses autores, apontando atitudes autônomas, investigativas, intencionadas e analíticas sobre o fazer docente praticado; vislumbrando modificações que podem assegurar a melhoria do trabalho desenvolvido e a conseqüente aprendizagem dos alunos. Inferimos então, que as atitudes indicadas foram construídas, pelos professores, ao longo do curso.

Esta análise se confirma nos relatos dos professores quando, ao indicar a contribuição do curso para *reflexão da prática docente*, abordaram aspectos referentes a *avaliação da aprendizagem; relação teoria-prática; papel do professor e a formação do aluno; importância do trabalho coletivo; direitos e deveres do professor; e identificação das dificuldades para desenvolver o ensino.*

Neste sentido, consideramos importante destacar que os dados possibilitaram verificar que a reflexão *da prática docente* – enquanto contribuição do curso à dimensão profissional – está presente em todas as demais contribuições, as quais se apresentam como decorrentes da aquisição da *nova prática* – a reflexão – confirmada na *mudança na relação com os alunos e pares, na reconfiguração da prática docente e no reconhecimento dos direitos profissionais* não poderiam ocorrer sem processos reflexivos sobre a docência exercida e sobre o contexto educacional vivenciado por cada e por todos os professores. Nessa perspectiva, Libâneo afirma que

[...] a reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2002, p. 70).

Nos excertos abaixo, selecionados, para representar e também, confirmar as contribuições do curso à reflexão da prática docente, identificamos os aspectos que sofreram interferências decorrentes do ato de refletir sobre o fazer docente. Esta análise nos faz acreditar que esses aspectos não estão centralizados em situações pontuais, mas no contexto mais amplo que envolve, orienta e produz esse fazer.

O curso fez com que eu percebesse a importância essencial de uma reflexão voltada diretamente para o meu fazer pedagógico, para as minhas ações enquanto educador: que tipo de cidadão pretendia formar? Quais contribuições poderiam passar para meus alunos enquanto cidadão construtor de sua própria história? Que tipo de reflexão poderia estar desenvolvendo em cada aluno para tentar interferir no meio em que vive? Seria possível “formar” alunos críticos e conscientes de seu papel enquanto cidadão? Como deveria agir o educador em sala de aula a fim de tornar suas aulas mais prazerosas e por isso mesmo instrumento de transformação de um grupo? (Prof. Dan, 35 anos).

Mesmo não sendo fácil, procuro atuar a partir da reflexão crítica da minha prática em confronto com minha história de vida e minha luta enquanto educadora (Prof^a. Nelma, 44 anos).

O curso, na verdade, não intencionou “ensinar”, mas nos fazer refletir acerca da concepção de Educação que tínhamos com nosso fazer pedagógico, a fim de ressignificar, reelaborar, re-constituir o currículo

de nossas escolas para que colaborem ou sustentem a efetivação da função social da escola nesta sociedade do conhecimento e da informação (Prof^a. Jeorgínia, 46 anos).

Procuro repensar minha prática. Deixei de programar as aulas para atender ao conteúdo das séries. Elaboro meu plano de trabalho para atender aos alunos com rosto, nomes, sentimentos, limitações [...] (Prof^a. Luzia, 52 anos).

Aprendi a refletir a minhas ações e passei a entender que é na prática refletida que o professor se torna agente de mudança da sociedade (Prof^a. Elenita, 46 anos).

5.8.2 Mudança nas relações interpessoais com os pares, alunos e pais

[...] passei a não me permitir e nem aos meus colegas dizer que o aluno “não sabe nada”. Hoje entendo e defendo que sou parte da vida do meu aluno e que posso influenciá-lo com minhas atitudes e servir de referência para eles, meus colegas e pais (Prof^a. Vanuza, 34 anos).

Ao relacionar o tempo de experiência profissional dos professores, de três a mais de 15 anos, com a melhoria da relação com os alunos, os pares e os pais, foram apontados 31(62%) professores, analisamos ser esta uma importantes contribuições do curso à dimensão profissional, haja vista compreendermos que, a relação interpessoal entres esses sujeitos, constitui-se um dos elementos fundamentais para a qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos.

Com base no conteúdo dos relatos, defendemos ser necessário que os currículos dos cursos de formação de professores, incorporem estudos sobre a prática das relações interpessoais – especialmente com os pares, pais e alunos – cujo alcance deve proceder de trabalhos voltados para a sensibilização dos professores sobre a importância e o papel que as relações interpessoais ocupam na prática educativa.

A preocupação com estudos teóricos e práticas voltadas para as relações interpessoais poderá superar o discurso superficial – sem efetivação prática – da importância da boa convivência entre as pessoas. Este tipo de discurso corresponde a uma visão ingênua das relações interpessoais, geralmente praticada de modo individualista e descompromissada, como desenvolvimento de um clima favorável à construção do conhecimento e desenvolvimento humano de forma individual, coletiva e compartilhada.

Entendemos que a mudança nas relações com os pares, alunos e pais foi apontada pelos professores de maneira altruísta, provida da capacidade de colocar-se no lugar do outro, com o reconhecimento desse outro como sujeito dotado de cultura, crenças, valores, saberes e práticas e, portanto, merecedor de respeito e de ajuda para desenvolver-se na sua inteireza humana e social. Ao agir dessa forma, os professores passam a efetivar o seu papel de *agente social*.

Assim, entendemos também que a organização de um projeto de curso voltado para a formação e atuação do professor como *agente social* preparado, inclusive, para o estabelecimento de relações interpessoais compartilhadas, o mesmo deve ser elaborado a partir dos oito *princípios de formação de professores*, apontados por Garcia (1999). A síntese dos princípios aponta para uma formação: a) *contínua*; b) *orientada para a mudança do ensino e da aprendizagem*; c) *articulada com desenvolvimento organizacional da escola*; d) *que assegure a integração entre os conteúdos acadêmicos disciplinares e prática pedagógica*; e) *que assegure a relação teoria-prática*; f) *que corresponda com a prática exercida ou a ser exercida*; g) *que assegure o desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada professor*; h) *que estimule a prática da investigação, reflexão e crítica do contexto profissional*.

Segundo Gadotti (1998), como agente social¹⁰⁶, o professor assume-se como profissional das dimensões humanas, sociais e políticas e toma posições, não se põe omisso nem neutro, mas, mediante o seu papel de educador, de forma consciente, define e defende para si e para o outro os ideais de uma vida digna, pautada na prática dos deveres e direitos que asseguram a cidadania na sua plenitude.

Para abordar a contribuição do curso à melhoria das relações interpessoais, retomamos as discussões já refeitas neste estudo sobre o trabalho colaborativo/cooperativo e reconhecemos que a sua prática somente pode ocorrer com o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis, respeitadas, éticas e, acima de tudo, comprometidas com o crescimento de todos os envolvidos no processo de educacional.

¹⁰⁶ A discussão sobre a formação de professores como agente social pode ser realizada ou complementada à luz da obra, SACRISTÁN, Gimeno. Poderes instáveis e Educação, Porto Alegre: Artmed, 1999.

Retomamos também as contribuições para aquisição da prática reflexiva – pessoal e profissional – e, pelos relatos dos professores, inferimos que o curso possibilitou o encontro com suas práticas relacionais como pessoa e profissional e os estimulou a refletirem sobre elas para além da função pedagógica em si, mas tal atitude necessita ser construída e praticada de forma consciente, intencional e altruísta.

De acordo com o conteúdo dos relatos, anteriormente ao curso, a relação estabelecida pelos professores com os alunos, pares e pais não constituía elemento de preocupação sobre as causas e consequências de uma relação praticada sem intencionalidades; certamente era marcada por relações de poder e sustentadas apenas pelo cumprimento do ensino o qual, por sua vez, também se desenvolvia sem reflexões e intencionalidades específicas.

Neste sentido, analisamos que a melhoria das relações interpessoais decorreu da tomada de consciência e do compromisso que estes professores passaram a assumir com o ensino e com a aprendizagem dos alunos, mediante a compreensão do papel que podem e devem exercer para que o ensino ocorra com qualidade *para e com* o aluno – respeitando suas características e a partir de suas possibilidades e seus limites.

Nossa análise pode ser constatada através dos seguintes relatos:

[...] se antes em sala, tinha a responsabilidade e o compromisso de trabalhar com meus alunos, a partir do estudo teórico-prático, aprendi a lidar e também a compreender melhor as ações, atitudes, comportamentos e reações muitas vezes agressivas por parte de alguns alunos. A busca de conhecimento ajudou-me a entender melhor o ser aprendiz. É preciso olhá-lo com um olhar de apoio, atenção, incentivo para que possam desenvolver seu potencial (Prof^ª. Luciara, 37 anos).

Aprendi a pensar e a refletir o quanto sou importante na vida de cada aluno (Prof^ª. Joelma, 39 anos).

Hoje, os meus alunos são cidadãos em plena construção, não tiro o direito deles de construir os seus conceitos sobre o que quer que seja. Eles são grandes em potencial (Prof. Guilherme, 49 anos).

[...] nunca mais chamei pai de aluno para falar mal do filho, hoje mostro que, embora a criança apresente alguma dificuldade ela também tem inúmeras qualidades (Prof^ª. Eduarda, 43 anos).

Hoje, sou uma professora mais atenta aos meus alunos e as suas necessidades, buscando compreendê-los em suas particularidades, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um (Prof^ª. Maria Dalva, 44 anos).

[...] maior preocupação com os alunos que apresentam dificuldade e a compartilhar com os colegas meus sucessos e fracassos (Prof^a. Neuza, 31anos).

[...] passei a preocupar-me com a aprendizagem dos alunos e melhorei o relacionamento com os colegas e como os pais [...] (Prof^a. Ednalva Joana, 53 anos).

Tornei-me mediadora do conhecimento junto aos alunos. Tornei-me amiga dos alunos e passei a trabalhar com afetividade. Procurei ver que os alunos já sabem e o que eles precisam saber. Entendi o quanto precisava rever minha prática (Prof^a. Suely, 43 anos).

Encerramos esta análise com o entendimento da contribuição do curso à melhoria das relações interpessoais como resultado do seu comprometimento com um processo de um ensino capaz de assegurar aos alunos uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento, a intervenção e a transformação dos aspectos humanos e das condições socioeducacionais dos sujeitos direta e indiretamente envolvidos nas situações do ensinar e do aprender. A concretização do ensino ao qual nos referimos se manifesta através da *performance* da prática pedagógica, discutida na próxima contribuição do curso à dimensão profissional.

5.8.3 Reconfiguração do trabalho docente

As possibilidades abertas após o curso suscitaram novas pesquisas, novas descobertas, outras construções, que me remeteram a buscar outros conceitos e teorias, para atingir um novo patamar de conhecimento. Passei a realizar análises críticas e buscar melhor compreender meu fazer pedagógico em qualquer segmento que esteja desenvolvendo uma atividade. Hoje me sinto alicerçada para apontar novas direções na construção de propostas que deem continuidade a minha formação e crescimento da minha prática pedagógica e das pessoas que estão ao meu redor [...]. Quero ressaltar que não realizo meu fazer aleatoriamente, sem ter noção do porque. Tenho orgulho de dizer que construo com embasamento teórico, coerência e significado. [...] incorporei em toda a atividade profissional, que preciso desempenhar, a prática da investigação. O que fazer, pra quem, porque fazer. Hoje não consigo desempenhar quaisquer atividades, sem essa visão, sem essa postura. Com essa formação, adquiri uma postura impossível retroceder. Tornou-se para mim um vício, bom. A pesquisa, a sede, a fome do CONHECER (Prof^a. Maria da Glória, 49 anos).

A epígrafe que abre este tópico representa muito bem a terceira maior contribuição do curso e também e de certa forma o seu principal objetivo – interferir na prática pedagógica dos professores. A partir das contribuições à prática pedagógica exercida pelos professores, o curso perde o caráter legal da formação enquanto *inicial* e ocupa o lugar da formação *continuada*, e possibilita, conforme afirma a educadora portuguesa (SILVA, 2000) a *reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação* dentro de um modelo de formação que valorizou a reflexão para o alcance desenvolvimento profissional.

Com base nos estudos de Shön (1983; 1996), a referida autora discute as situações de instabilidade com as quais os professores desenvolvem suas práticas e chama a atenção para a necessidade da reflexão como instrumento de amadurecimento sobre as experiências vivenciadas, de modo a compreendê-las e ressignificá-las. Nesse sentido, a formação continuada de professores e, também a inicial, deve ser conduzida a partir de

[...] um quadro teórico e legal que permita pensar e apresentar a reflexão e a formação como dinâmicas interactivas mobilizadoras e redimensionadoras do(s) professor(es) e das suas práticas, articulando as dimensões pessoal, profissional e sócioorganizacional (SILVA, 2000, p. 90).

Ao discutir a formação continuada à luz de estudos de Imbernón (2009) e do próprio contexto de sua prática, reconhecemos a existência de uma preocupação sistêmica com a ampliação de sua oferta para todos os níveis da educação – especialmente para os profissionais da educação básica. Esse reconhecimento não impede a análise da ausência de proporcionalidade entre a oferta e os resultados alcançados. Para o autor, esse descompasso pode ser justificado pela oferta de uma formação de caráter transmissora, descontextualizada e distanciada dos problemas vividos cotidianamente pelos profissionais de ensino, o que impede a geração de uma *nova cultura* para ato de *formar e atuar* docente.

No caso do curso Pedagogia-PROAÇÃO, concluímos que a formação ofertada, inicial e também continuada, procurou desenvolver um novo processo de formação que, segundo defende Imbernón (2009), possibilitou aos professores a melhoria das relações interpessoais com alunos e pares; que modificassem seus processos emocionais e atitudinais;¹⁰⁷ que compreendessem a complexidade da

¹⁰⁷ Processo de aquisição do conhecimento mediante utilização de metodologia didática.

docência e reconhecessem suas capacidades para produzir conhecimento pedagógico, bem como produzir a própria formação. Uma formação assim praticada termina por estimular os professores a se manterem continuamente preocupados e dispostos a recuperar a vontade de inovar a formação e a consequente atuação. Para o autor, essa prática de formação se alcança

[...] mediante a mudança de políticas educativas auxiliadas pela reivindicação dos professores, reivindicação de uma maior autonomia profissional, de sua capacidade para se formar e gerar mudanças, da possibilidade de que lhe[*sic*] permitam realizar um verdadeiro *colegiado entre colegas*, que lhe permitam ser criativos nos avatares profissionais sem ser censurados e que lhe deixem uma maior participação com todos os que intervêm na educação da infância e da adolescência (IMBERNÓN, 2009, p. 37).

Essa prática de formação estimula os professores, na condição de alunos, a recuperar/adquirir o interesse pelo processo formativo e pela atuação profissional. Pelo relatos dos professores foi possível analisar a contribuição do curso para a reconfiguração da prática pedagógica, como uma ação processada pelo encontro analítico, crítico e reflexivo sobre o fazer docente e, a partir desse encontro, perceberam as lacunas existentes e necessárias de – consciente e comprometidamente – serem preenchidas mediante a construção de novas posturas e aquisição dos conhecimentos que caracterizam a ação docente como aqueles apontados por Mizukami (2004), a partir dos estudos de Shulman (1987) referente aos tipos de conhecimento dos professores: *o conhecimento do conteúdo específico; conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo*. Essa inferência toma por base os questionamentos e as posições que os professores adotam quando passam a questionar *o como, porquê, o para quê e para quem* devem desenvolver suas atividades docentes.

Outro ponto que mereceu nossa análise refere-se à indicação de preocupação com a articulação teoria-prática, mediante o reconhecimento da importância da articulação destas, como base de sustentação, realização e explicação da prática docente.

Nesse sentido, é notória a defesa da aquisição do conhecimento científico para o exercício de uma prática pedagógica autônoma, referenciada, sistemática e intencionada, não mais improvisada, calcada no senso comum ou sob a determinação de terceiros.

No referente à autonomia, destacamos um excerto do relato da professora Nayana, ao afirmar “[...] sem em momento algum questionar ou criticar o modo como eu trabalhava ou me relacionava com meus alunos, o curso me levou a ver, rever e a mudar a minha prática pedagógica.”.

A síntese dos aspectos, indicados pelos professores, que contribuíram para *reconfiguração da prática pedagógica*, assim apresentamos:

- i) Teorização da prática docente;
- ii) Desenvolvimento da docência de maneira investigativa;
- iii) Organização do trabalho pedagógico a partir das necessidades dos alunos;
- iv) Abandono da improvisação;
- v) Valorização do conhecimento científico;
- vi) Valorização do ensino e da aprendizagem para além da sala de aula;
- vii) Inovação metodológica.

Como ação comprobatória da discussão anteriormente realizada, selecionamos e apresentamos alguns relatos dos professores relacionados à reconfiguração de suas práticas pedagógicas.

Comecei a perceber que o que fazia em sala de aula precisava ser teorizado [...], fiquei mais questionadora e passei a ser professora-pesquisadora da minha prática. [...]. Teorizei minha prática, comecei a trabalhar com mais vontade de acertar, a partir da identificação dos problemas encontrados em sala de aula (Prof^a. Sílvia, 41 anos).

Percebi a importância de buscar novos conhecimentos para melhorar minha ação pedagógica. Passei a entender melhor minha prática e sistematizá-la de forma a atender as necessidades dos alunos. Saí do senso comum, busco o sentido e o significado da ação docente [...] (Prof^a. Tânia, 45 anos).

[...] modifiquei minha prática pedagógica, as minhas aulas não se fecham mais na sala de aula, são dinâmicas, com atividades de campo, pesquisa, discussão em grupo, jogos, experiências [...] (Ana Cristina, 40 anos).

Antes, eu já ensinava e até desenvolvia um trabalho baseado na concepção de Teoria Construtivista, porém eu não sabia fazer esta análise, nem conhecia as teorias de aprendizagem para fazer o embasamento de meu fazer pedagógico. Essa base só foi construída graças ao PROAÇÃO, que conseguiu desmistificar o conceito de que, para desenvolver um bom trabalho só a prática é suficiente, o

que não é verdade, descobri que prática e teoria andam juntas, a teoria é que enriquece a prática [...] (Prof^a. Elenita, 46 anos).

[...] tive a oportunidade de aprofundar a minha prática pedagógica, ao mesmo tempo em que aprendia novo conhecimento, estabelecia a ponte entre a teoria e prática e aprimorava o meu trabalho em sala de aula (Prof^a. Alci 33 anos).

[...] passei a trabalhar o que meus alunos precisavam estudar, e cada turma precisava de coisas diferentes. Entendi que precisava interferir nos processos de organização da escola, e que precisava estudar mais (Prof^a. Simone, 40 anos).

O pensar e o fazer educativo deixaram de acontecer empiricamente. [...] Forneceram condições teóricas para perceber que os pressupostos epistemológicos subjazem a formação do homem do terceiro milênio [...] compreensão da educação como possibilidade de completude do homem: ser inconcluso (Prof. Jojó, 40 anos).

[...] Aprendi a embasar minha prática em teorias. Passei a estudar sobre os níveis de leitura e escrita, identifiquei hipóteses de leitura e sinto a necessidade de pesquisar e ler para ajudar os alunos. Aprendi a trabalhar com projetos, unidades didáticas. Utilizo metodologias que antes não tinha segurança para trabalhar. Aprendi a utilizar o computador e digitei os meus trabalhos. Passei a valorizar a participação nas atividades da escola [...] (Prof^a. Ana Cristina, 49 anos).

5.8.4 Novas oportunidades de atuação profissional

Fui convidada para ser coordenadora da escola em que eu trabalho há 21 anos [...], no ano seguinte, fui convidada pela Secretaria de Educação para fazer parte da equipe como assessora pedagógica. Foi um grande desafio e uma experiência fantástica. Neste ano de 2009, fui convidada a fazer parte da coordenação de todos os segmentos (Prof^a. Suemey, 41 anos).

Em nosso contexto socioeducacional, progressivamente a formação superior e a titulação acadêmica se tornam sinônimos de oportunidades para inserção e avanço no mercado de trabalho. Neste sentido, em um primeiro momento, discutir a contribuição do curso como criação de *novas oportunidades profissionais* pode parecer óbvio e de pouca relevância para discussão. Entretanto, em função do principal objetivo do curso Pedagogia-PROAÇÃO – qualificar os professores para melhor atuação em sala de aula –, a assunção de outras

atividades, apontada por 22 (44%) professores, ao se revelar contrária ao objetivo, merece análises, explicações e discussões.

Na relação estabelecida entre o ano de conclusão do curso 2006 e o de realização da coleta de dados 2008-2009, o quantitativo desse dado surpreende e indica a *rapidez* com que os professores assumiram outras funções e levanta alguns questionamentos: *Por que os Secretários de Educação não asseguraram o que defenderam como objetivo da oferta do curso? O curso forneceu preparo suficiente para atuação em funções administrativo-pedagógicas? Como os professores, atuando em outras funções, poderiam auxiliar na melhoria do ensino e da aprendizagem?*

Para discutir as questões e refletir sobre esse dado, apresentamos alguns fatores que entendemos justificar a *transferência* dos professores da sala de aula para o desempenho de atividades de natureza administrativo-pedagógica, o que implica no não cumprimento dos objetivos da formação inicial em serviço.

O primeiro fator pode ser atribuído à ausência de profissionais da educação com a adequada qualificação nos municípios de origem dos professores, os quais, à exceção das duas maiores cidades – Itabuna e Ilhéus – apresentam características de cidades pacatas, influenciadas pela cultura do campo e baixa condição socioeconômico-culturais. Nesse sentido, profissionais com formação de ensino superior¹⁰⁸, à época do curso, era incipiente ou praticamente inexistente. Os dados dessa realidade, cruzados com os dados referentes à *percepção que os professores tinham de si* antes do curso, pode justificar a indicação do mesmo como uma *ação divina* ao alcance dos professores. Assim, na perspectiva das funções de caráter administrativo ou pedagógico ser desempenhadas por profissionais de nível superior, a conclusão do curso, concorreu para o convite, aos egressos, para ocuparem as respectivas funções.

O segundo fator pode estar relacionado à mudança dos secretários de educação, ocorrido entre o processo de realização e conclusão do curso, fato que teria impossibilitado o cumprimento dos acordos anteriores no que diz respeito à manutenção dos professores na sala de aula. Inferimos que a falta de conhecimento

¹⁰⁸ Em função do incentivo legal para a oferta de curso superior, sob diferentes modalidades, especialmente Educação a Distância, essa realidade tem sido progressivamente alterada e, independente do desenvolvimento local, tem sido comum a implantação de cursos de formação de professores nos diferentes municípios da federação. Geralmente são ofertados por instituições privadas e recém criadas ou iniciantes nesse tipo de formação.

dos novos gestores sobre as determinações e objetivos do curso, permitiu que os professores assumissem outras funções além da docência ou, até mesmo a não prática da mesma. Inferimos ainda, que os gestores podem ter adotado essa prática como uma atitude de valorização aos novos – os professores – portadores de nível superior.

O terceiro fator, conforme os relatos dos professores, está relacionado aos conhecimentos construídos com a realização do curso, possibilitando-os desenvolver uma formação de modo a assegurar a ampliação da prática da reflexão, da análise e da crítica dos fenômenos educativos, especialmente, da dinâmica do espaço escolar. Neste sentido, entendemos que, com o curso, os professores adquiriram e aprimoraram conhecimentos teórico-práticos e, portanto, se mostraram capazes de responder por funções administrativo-pedagógicas, a exemplo da gestão e coordenação da escola, da assessoria de projetos etc.

Pelas análises realizadas para item, se no primeiro instante analisamos de forma não positiva a assunção de funções em detrimento da sala de aula, posteriormente, passamos a analisar sobre a necessidade dessa prática e, conforme seus relatos, os professores fizeram uso desses espaços para melhoria do ensino e da aprendizagem, interferindo positivamente nos processos administrativos e pedagógicos através de contribuições junto aos pares e, por conseguinte, junto aos alunos.

Inferimos então, que, ao apresentar nova postura profissional, inovar a prática pedagógica, melhorar o relacionamento com os pares, pais e alunos; evidenciaram competências para assumir funções *fora* da sala de aula, mas, mantiveram o compromisso com a realização do trabalho voltado para a qualidade da ação docente, desenvolvida de forma colaborativa com os pares. Relacionados a essas análises selecionamos os relatos que seguem:

Atualmente, além de atuar como professora, coordeno um grupo de professores que atuam na educação infantil e um dos nossos pontos de ancoragem é a formação continuada dos colegas. Temos dias para estudos e trazemos nossas experiências para refletirmos (Prof^a. Leda, 47 anos).

[...] assumi uma nova função na Rede Municipal, a Coordenação Geral da Educação Infantil [...] estou buscando, pesquisando, refletindo, buscando metodologias de trabalho que venham fortalecer ainda mais a educação municipal (Prof^a. Alci, 33 anos)

No momento, Vice Diretora da Escola Emília de Brito Correia, escola de educação infantil no bairro Teotônio Vilela, na qual estive como coordenadora em 2008, mas não consigo ficar na vice porque a direção acha que é um desperdício eu não estar na coordenação que, segundo ela, faz diferença. Logo, faço as duas coisas com ajuda das colegas que confiam no meu trabalho e comungam do mesmo objetivo que é garantir às crianças um ensino de qualidade [...] (Profª. Rosinete, 43 anos).

Sou coordenadora pedagógica em dois Municípios e tudo que aprendi na sala de aula enquanto professora e como aluna do curso é que torna possível o meu diálogo com o grupo de professores a quem tenho dado o suporte pedagógico teórico e prático (Profª. Jorgínia, 46 anos).

Na função de coordenadora pedagógica da escola do campo, estou realizando o que mais gosto, trabalhando com os alunos que necessitam de atendimento especial e ajudo meus colegas, apoiando-os e visitando-os constantemente [...], ouvindo seus anseios, dúvidas e necessidades e, a partir daí, passo ajudá-los para que a ação pedagógica seja mais significativa para todos os envolvidos (Profª. Luzia, 31 anos).

[...] resolvi aceitar um convite e vivenciar um pouco da experiência de coordenação, mas não pretendo fazer longa caminhada nesta função, em pouco tempo voltarei a dar aulas, porque é ministrando aulas que me sinto mais capaz (Profª. Neuza, 31 anos).

Fui convidada a ser coordenadora da Instituição pela SEDUC e pela direção da escola, com apoio das minhas colegas que perceberam os meus avanços (Profª. Rosimeire, 46 anos).

Atualmente estou na Direção da Creche estamos mantendo um bom relacionamento com pais, colegas, professoras e comunidade. Acredito que deixarei marcas de um bom trabalho (Profª. Ana Cristina, 35 anos).

Fui convidada para fazer um trabalho de intervenção com os alunos da escola que apresentam dificuldades de leitura e escrita. Em 2008, concluí o curso GESTAR e hoje coordeno duas escolas municipais (Profª. Josélia, 41 anos).

[...] após um ano e meio, fui convidada para vice-diretora da escola e atualmente estou diretora [...], tenho seduzido quem convive comigo, no trabalho ou na família a procurar refletir sobre a prática, a conhecer melhor o seu fazer pedagógico. Não é à toa que, após um ano, onde só três professores estavam estudando e atualmente, todos são acadêmicos e mostram desempenhos favoráveis às atividades desenvolvidas [...] (Profª. Maria da Glória, 49 anos).

Pela maneira como os professores expressam realizar o trabalho nas funções assumidas, consideramos que, mesmo fora da sala de aula, eles estão

conseguindo fidelizar o objetivo do curso, ao buscarem empreender ações voltadas para a melhoria do curso, priorizando:

- i) o trabalho interventivo, colaborativo e participativo;
- ii) as atividades de estudo e de reflexão da prática pedagógica;
- iii) o incentivo para a formação acadêmica dos pares;
- iv) o compromisso com resultados do trabalho proposto;
- v) a prática do diálogo;
- iv) a melhoria do ensino e da aprendizagem.

5.8.5 Reconhecimento da necessidade de lutar pelos direitos profissionais

Passei a me interessar por políticas públicas, em especial as do meu município [...], pude perceber as possibilidades que temos em educação e passei a fazer cobranças com mais propriedade [...], juntei-me com outros colegas e fundamos o sindicatos dos professores, pelo qual já conquistamos algumas vitórias como a implantação do plano de carreira do magistério (Profª. Nayana, 28 anos).

Sem recorrer, neste momento, a referencial teórico específico, mas, optando pelo conhecimento adquirido na prática profissional e, também pelos subsídios do referencial que embasou este estudo, é possível afirmar que o desconhecimento e a pouca participação dos profissionais da educação nos processos decisórios relacionados à formação e atuação é um fato real e histórico, cujos resultados concorrem para que os legisladores e gestores, no uso do *poder*, manipulem e determinem a condução da educação e dos seus profissionais.

Como apontado no capítulo 2, somente nas últimas décadas, a categoria passou a ganhar/retomar espaços – ANFOPE, ANPAE, Sindicatos, Fóruns, Assembléias, Conferências – para lutar em defesa dos direitos profissionais. Essa luta incentivou discussões sobre questões da formação, da prática docente, do desenvolvimento profissional, da valorização e das condições de trabalho etc. Neste sentido, frente às adversidades socioeconômicas brasileira, as precárias condições de trabalho e de valorização dos professores, conhecimento e participação nas questões da profissão, ainda é um processo em construção e distante de ser plenamente concretizado.

Ao apontar o curso como instrumento que contribuiu para o *reconhecimento da necessidade de lutar pelos direitos profissionais*, os professores sinalizaram ser importante que os cursos de formação de professores, assim como para as relações interpessoais, dispensem atenção para a construção de conhecimentos que os mobilizem a reconhecer e buscar participar das discussões e decisões que incidem nos seus direitos e deveres e na condução da carreira e do fazer docente.

A falta de conhecimento dos direitos e deveres profissionais termina por gerar conflitos e a instalar um clima de insatisfação, de desprestígio e desvalorização em toda a comunidade educacional, principalmente nos professores ante à função de ser o responsável maior para colocar em prática as decisões para as quais os mesmos, na maioria das vezes, não participaram ou não foram consultados e, por isso, desconhecem os instrumentos que orientam e determinam o seu saber e fazer.

Esse desconhecimento é evidente e pode ser constatado no processo de implantação das políticas e programas para os dois níveis de ensino, básico e superior. Como exemplo, citamos a pesquisa realizada por RAMOS (1997) que investigou o processo de implantação da proposta de reforma dos currículos dos cursos de magistério médio no Estado da Bahia - 1994. Nas respostas de 53 profissionais envolvidos no processo de implantação da referida proposta, 93,3% informaram não ter participado das discussões para elaboração da mesma; 90,5% afirmaram não ter acesso a proposta escrita e 72,2% afirmaram não receber orientações sistemáticas para desenvolvê-la (p. 94).

Com breve retorno às disciplinas indicadas como as que mais contribuíram para a dimensão pessoal e profissional, trazemos para esta discussão as justificativas da indicação da disciplina *Políticas Públicas e Legislação da Educação* como a responsável pela aquisição de conhecimentos voltados para a legislação e processos que garantem os direitos e deveres dos profissionais de ensino. Assim, os professores consideraram disciplina como instrumento de alerta para necessidade de conhecer as políticas que determinam os rumos da educação e dos seus profissionais.

Ao despertar para a necessidade de conhecer, participar e lutar pela garantia dos seus direitos, os colaboradores deste estudo, não somente indicaram a necessidade da inserção de conhecimentos dessa área no processo de formação,

como também sinalizaram para uma atuação docente contextualizada, crítica e voltada para os direitos e deveres de todos os envolvidos no processo educativo. A formação nessa perspectiva mobiliza os atuais/futuros profissionais para serem atuantes na construção e na participação de ações destinadas a defender os direitos assegurados, fornecendo-lhes ferramentas para, nessa luta, engajarem alunos, pares e comunidade e, como colegiado, passem todos a defender a educação de qualidade como direito de todos, cuja valorização dos profissionais inicia a concretização desse direito. Assim, entendemos que somente a ação de forma colegiada poderá assegurar educação de qualidade, bem como impor a dissipação do pensamento dos que tomam a luta dos profissionais da educação como prática voltada apenas para melhores condições salariais. Esse pensamento é contraditório à luta da categoria nos últimos anos, firmada pela defesa da educação pública de qualidade para todos os brasileiros.

Ao relacionar o teor dos relatos ao tempo de exercício dos professores colaboradores, inferimos que os mesmos desenvolviam suas atividades de maneira alheia a legislação e políticas educacionais e profissionais e, por isso, pouco participavam das lutas empreendidas pelas entidades representativas, como as associações e os sindicatos dos professores; muitos, inclusive, pela ausência destas entidades em seus respectivos municípios.

É importante destacar que, ao indicarem receber contribuições do curso para engajamento na luta pelos direitos profissionais, os professores abordaram a temática de forma abrangente, incluindo a tomada de posições em defesa da escola, dos alunos e dos pais, como verificado nos seguintes relatos:

A escola passou a ser não só o meu espaço de trabalho, mas uma comunidade onde todos devem ser valorizados, independente da função exercida (Prof^a. Maria Dalva, 44 anos).

[...] profissional mais possibilitada, que internaliza deveres, mas entende a necessidade de lutar por seus direitos, com visão ampla e menos ingênua dos fatos (Prof^a. Sandra Regina, 37 anos).

Hoje cobro com mais autonomia, às autoridades competentes, capacitação na área de atuação (Prof^a. Leda, 47 anos).

[...] passei a entender a escola como espaço de luta, de convivência e de construção mútua (Prof^a. Neuza, 31 anos).

Passei a questionar o que não estava dando certo, a agir de acordo com a lei [...] (Prof^a. Gene Carlas, 39 anos).

[...] antes tinha receio de participar das reuniões do sindicato. Agora sei que é meu dever participar da luta por melhores salários e condições de trabalho (Prof^a. Edineuza, 35 anos).

[...] participei da elaboração do plano de cargos e salários da educação. Passei a participar de duas associações [...] (Prof^a. Suemey, 41 anos).

Finalizamos a discussão deste tópico reafirmando da dificuldade de analisar em separado as contribuições do curso às dimensões pessoais e profissionais dos professores. Dificuldade encontrada é, na verdade, a confirmação da imbricação existente entre estas, constituídas e continuamente construídas pelos professores.

Ao articular as discussões sobre as contribuições às dimensões pessoais e profissionais, parece evidente que as mesmas não podem ocorrer de maneira individualizada, entretanto, quisemos empreender a discussão com o *isolamento* destas para destacar o papel que essas dimensões desempenham no processo de formação e atuação profissional e, assim, despertar/fortalecer a reflexão para a necessidade de a formação, inicial ou continuada, investir em processos que atendam, interfiram e colaborem de modo igual e articulado na pessoa e no profissional que se pretende educador de si mesmo e de outros, representados por seus alunos, pares e comunidade.

Ao analisar os tópicos 1 e 2, um à luz do outro, encontramos os pontos comuns que permitem inferir a correlação entre as contribuições do curso às dimensões pessoais e profissionais. A síntese das contribuições, indistintamente, a ambas as dimensões, apontou:

- i) aquisição da prática reflexiva pessoal e profissional;
- ii) melhoria das relações interpessoais;
- iii) compromisso, mudança e inovação da prática docente;
- iv) interesse pelas questões relacionadas ao desenvolvimento profissional e carreira docente;
- v) segurança para desempenho da docência e de atividades administrativo-pedagógicas;
- vi) elevação da autoestima, admiração por si e pelo trabalho que realiza;
- vii) reconhecimento de capacidades pessoais e profissionais.

Dos itens da síntese a cima, destacamos a *aquisição da prática reflexiva*; a *melhoria nas relações interpessoais* e o *compromisso, a intervenção e inovação da prática docente* como as principais, como de fácil constatação nos relatos fornecidos pelos professores colaboradores. Estas contribuições se coadunam com a literatura que vem referenciando a produção deste estudo, especialmente os autores que discutem a formação de professores na perspectiva da reflexão, da articulação teoria-prática, e do preparo para uma ação docente articulada com o contexto e com as necessidades educativas nos alunos. Entre os autores, destacamos Zeichner (1993; 1995; 2000; 2009; 2010), com a discussão sobre a formação centrada na investigação e na reflexão proporcionada pela articulação de espaços e formação com os espaços de atuação. Nessa mesma perspectiva, há Pimenta e Lima (2007) e Pimenta e Ghedin (2006), Nóvoa (1995; 2000; 2007; 2009) ao destacarem a atenção à pessoa do professor nos processos e nas políticas de formação; Tardif (2000;2002), no referente aos saberes da docência; Mizukami (2000; 2002; 2007) com a discussão sobre a aprendizagem da docência; e Garcia (1999) referente aos processos de formação que podem responder por mudanças educacionais mais amplas.

Sem distanciamento das contribuições do curso e do título deste eixo de análise - *Do encontro com o ser pessoal à ressignificação do saber-fazer profissional* –, seguiremos com a apresentação dos dados das questões que buscaram investigar como os professores se encontravam/faziam no momento de realização da pesquisa e como estavam concebendo a escola, o professor e aluno professor e as expectativas futuras; o que consideraram não contribuir para a dimensão pessoal e profissional; sugestões para a melhoria do curso e sentimentos gerados ao responderem o instrumento de pesquisa.

5.9. Como estão os professores agora?

Hoje estou vivendo e vencendo desafios. Aberta a novas realizações, com muita vontade de continuar estudando, quem sabe fazer um mestrado e doutorado. Hoje sei que é possível, pois foi esta a marca que o curso deixou em mim, a de estudar sempre, porque o estudo humaniza o homem e este passa a entender que a formação é importante tanto no campo

profissional quanto pessoal. Hoje tenho a certeza que deixei a velha mulher para ir em busca da nova mulher que sente sede de aprender e principalmente de conviver com seu semelhante de forma afetuosa, trocando experiências e tendo a consciência do quanto estas experiências são importantes para minha construção de vida (Profª. Suemey, 41 anos).

Ao relatar como se encontravam no momento da realização da pesquisa, unanimemente, os professores indicaram satisfação, felicidade e com expectativas relacionadas à profissão. A maioria dos professores informou ter realizado ou estarem a realizar o curso de especialização – alguns na própria UESC e outros em instituições recém estabelecidas nas respectivas cidades. Verificamos que entenderam o curso de graduação como primeiro passo para a realização de outros cursos, como mestrado e doutorado. Esse dado chamou nossa atenção quando novamente retornamos a *percepção de si* e verificamos a mudança ao informar como se sentem/percebem agora. A comparação entre os relatos resultaria em um consistente trabalho, o qual quiçá será feito pela autora no futuro ou poderá servir como sugestão e motivação para outros pesquisadores.

Para exemplificar a diferença entre os relatos, citamos os da professora Rosimeire que, na percepção de si (ver relato), apresentou sentimento de encerramento de carreira e não pensava na possibilidade de realizar um curso superior. No relato, sobre o momento atual, afirma:

[...] enviei para a UESC um pré-projeto sobre a cultura de participação nas escolas, fui selecionada e estou mais uma vez na Faculdade dos meus sonhos “UESC”, fazendo especialização em Gestão da educação, esperando ainda não estar fechando com chave de ouro o meu curso do PROAÇÃO, pois ainda pretendo fazer mestrado e quem sabe o doutorado (Profª. Rosimeire, 45 anos).

Assim como o relato da professora Rosimeire, seguiram todos os demais relatos, mediante os quais inferimos que os professores, no momento da pesquisa, se encontravam perceptíveis de suas capacidade pessoais e profissionais, dispostos a continuar a investir na vida e na profissão e tomam o curso como propulsor desse investimento, como afirmam outros professores:

[...] dei apenas o primeiro passo com a graduação, mesmo sendo o início da minha caminhada, percebo hoje que minha postura mudou e mudou também a concepção que tinha de escola, aluno e professor. Saí do senso comum. Dois anos após ter concluído o curso de Pedagogia, estou fazendo Pós-Graduação em Educação

Infantil na UESC, sinto-me feliz e realizada, estou continuando a aprimorar meus conhecimentos e o que é mais importante para mim é que estou me especializando na área em que me identifico. Hoje tenho certeza que o caminho não mudou, o que mudou foi a minha forma de caminhar (Prof^a. Tânia, 45 anos).

[...] continuo investindo na minha formação [...], com uma visão maior e mais crítica da vida e do mundo. Com um novo olhar para o meu SER, SABER e FAZER. Continuo acreditando na possibilidade de uma educação de qualidade, em mudanças de postura dos nossos governantes e principalmente dos envolvidos com a educação. Finalizo com este trecho da música de Raul Seixas. “Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo” (Prof^a. Ana Glória, 47 anos).

Terminei uma pós-graduação e continuo ampliando meus conhecimentos com leituras e cursos, só que agora com uma visão mais madura das coisas. Continuo em sala de aula, com dinamismo, responsabilidade e compromisso [...] (Prof. Sandra 37 anos).

No atual momento, meu desejo é realizar um curso de pós-graduação. Estou pronta para continuar. Tenho consciência que o fim de uma etapa significa começar outra. Estudar, buscar e ousar. Mudar faz parte da minha vida (Prof^a. Joelma 39 anos).

5.9.1 Reconceptualização da escola, do professor, do aluno e da prática pedagógica

Ao reconhecer que o fenômeno educacional é permeado por vários e diferentes aspectos, reconhecemos também que a sua concretização ocorre no interior das instituições de ensino a partir do trabalho desenvolvido pelos professores junto aos alunos. Neste sentido, sem dispensar todos os aspectos desse fenômeno, compreendemos que a forma como esses espaços e sujeitos são concebidos implica os objetivos, os meios e os resultados do trabalho que se pretende desenvolver. Assim pensando, questionamos os professores como passaram a conceituar a escola, o professor e o aluno e a prática pedagógica após a realização do curso; e eles apresentaram concepções que podem ser analisadas como fruto de concepções construídas de forma crítica, reflexiva e formuladas sob orientações teórico-práticas do campo da sociologia, filosofia, psicologia, educação e escola como práticas sociais.

Nas linhas e entrelinhas das concepções formuladas pelos professores – que a formulação das *novas* concepções traduz a mudança de pensamento dos professores, – certamente ocorrida pela reconstrução das concepções anteriores, originárias do contato/relações com o espaço escolar, com a prática pedagógica e com os sujeitos que dão sentido e os existir. Nesta perspectiva, analisamos, ainda, que a mesma situação poderia não ocorrer com os egressos dos cursos regulares, cujo contato com o contexto educacional, na maioria das vezes, decorreu de experiências estudantis, momentaneamente possibilitadas na educação básica e superior. Essas experiências, por mais concretas que sejam não garantem a formulação de concepções como as apresentadas pelos professores colaboradores. Formular concepções exige tempo, experiências, reflexões e construção contínua de conhecimento.

Dada a interdependência entre os pontos investigados, fizemos um esforço para isolar as *novas* concepções por ponto; mas conseguimos, apenas, para a escola. Os demais pontos, referentes ao professor, aluno e prática pedagógica, serão apresentados/exemplificados em um mesmo relato, conforme transcritos a seguir:

Passei a ver escola como o espaço privilegiado de produção e socialização do saber e a sua função social é formar sujeitos éticos, participativos, críticos e capazes de viver na sociedade, como agentes transformadores (Prof^a. Adenildes, 46 anos).

Percebo a escola como um espaço que não é neutro, um espaço no qual o aluno é sujeito capaz de construir saberes e, se mediado pelo professor, é capaz de ir longe e de se constituir um ser autônomo (Prof^a. Ana Lúcia, 45 anos).

Hoje percebo que escola é um espaço social, inclusivo capaz de elaborar e reelaborar, e construir conceitos, tendo a função de formar indivíduos que saibam o que é cidadania e possam conviver com o outro para além dos muros, transformando realidades (Prof^a. Elenita, 46 anos).

Aluno é semelhante em construção, que absorve tudo o que passa pela frente, reelaborando e tirando conclusões [...]. Alguns são lentos, mas não menos inteligentes, apenas o processo dele é vagaroso por várias razões,talvez por terem sido tolhidos ou bloqueados. [...] pessoa que deve ser estimulada de maneira mais prazerosa possível permitindo a criticidade, criatividade e prática dos valores, para que se torne um cidadão pleno de fato e de direito (Prof. Guilherme, 49 anos).

[...] professor é aquele que detém conhecimento, é um intelectual em contínua construção da sua identidade profissional e da sua prática pedagógica, necessárias de ser continuamente pensadas e renovadas mediante a ação-reflexão-ação, com indicadores de pontos de partida e de chegada (Prof^a. Nelma, 44 anos).

5.10 - Aspectos do curso que não contribuíram para a dimensão pessoal e Profissional

Em relação às coisas negativas que ocorreram, não mudaria nada, pois serviram de aprendizagem e crescimento para todos nós; portanto, gostei de tê-las acontecido. Como poderia haver aprendizagem se não existisse o “erro”? (Prof. Dan, 35 anos).

Para esse questionamento, os relatos dos professores não forneceram dados significativos que indicassem os pontos que não contribuíram para as dimensões pessoais, mais de 90% afirmaram que, de todas as formas, o curso contribuiu para o crescimento pessoal e profissional, até mesmo os pontos negativos. Como afirmam nos relatos a seguir:

Toda experiência vivida durante o curso foi válida porque nada acontece por acaso, podemos tirar lições até dos fracassos (Prof^a. Rosinete, 43 anos).

Impossível destacar qualquer situação que não contribuiu para meu crescimento pessoal e profissional, mesmo que houvesse alguma situação dessa natureza, nem lembro, mas acredito que se houve, serviu como aprendizagem (Prof^a. Gildete, 40 anos).

Para mim, não houve aspecto que não contribuisse para o meu crescimento. Todas as experiências foram significativas para minha vida e crescimento pessoal e profissional (Prof^a. Suely, 43 anos).

Os cinco professores que apontaram pontos que não contribuíram indicaram: *a manifestação dos alunos do curso de pedagogia na aula inaugural (4%); a falta de acompanhamento dos formadores aos professores-alunos nos respectivos municípios; (2%); a falta de compromisso de alguns formadores (2%); e o horário de cinco horas-aula com um mesmo professor.* Embora com percentuais considerados baixos, esses pontos merecem atenção quando da formulação e desenvolvimentos cursos de formação inicial (em serviço ou *regular*) e continuada.

Entre esses aspectos, destacamos a manifestação dos alunos do curso regular como ponto que merece ser analisado a partir dos sentimentos que foram gerados nos professores, conforme registrado no Eixo I. Inferimos, inclusive, que a

baixa indicação desse aspecto pode estar relacionada com a forma de organização do instrumento de coleta de dados que, ao solicitar, em um crescente, as contribuições do curso, em sua finalização, terminou por diminuir esse sentimento em razão dos registros de vivências e aprendizagens consideradas positivas. Entretanto, neste estudo, esse dado ganha significado e importância, pelo fato de não podermos admitir práticas dessa natureza no interior da instituição que se pretende universal e de direito de todos.

É importante também considerar a indicação da falta de acompanhamento dos formadores aos professores-alunos em seus espaços de atuação. Como este professor, defendemos ser necessário o encontro de condições para que essa ação ocorra e tenha por objetivo contribuir para a formação teórico-prática dos professores. A verificação da ação pedagógica *in loco* contribuiu para ações interventivas e formativas ao tempo em que assegura uma formação e atuação compartilhada e colaborativa.

Inferimos, ainda, que o sentimento de impossibilidade de realização do curso superior (ver Eixo – I) e a viabilidade da concretização do mesmo possa ter impedido a visualização de lacunas do curso, visto que, como primeira experiência nessa modalidade de curso, atendimento e desenvolvimento curricular, é certa a existência de lacunas e de aspectos que não contribuíram na devida perspectiva .

5.11 Sentimentos gerados pelos professores ao responderem o instrumento de pesquisa

A investigação desse aspecto não intentou somente verificar o sentimento gerado nos professores ao responderem o instrumento de pesquisa, pretendeu também identificar a relação/lembança que mantém os professores articulados ao curso.

Ao reconhecer que o instrumento de coleta de dados ficou extenso e exigiu dos professores tempo e reflexões, a obtenção de 100% das respostas foi recebida com entusiasmo ante a qualidade das mesmas, pelo fato de não ter sido limitada a apresentação de palavras que representassem o sentimento gerado, mas a construção de textos significativos com indicações do grau de satisfação por

participar da pesquisa, bem como as lembranças do curso que continuaram vivas em suas memórias e ações.

Mesmo considerando que a pesquisa seja recente em relação ao término do curso – dois anos –, os dados obtidos para esse questionamento surpreenderam e nos levaram a refletir sobre o significado que o curso continua a exercer para os professores, principalmente no referente à manutenção do estímulo para continuar a formação, bem como momentos, situações e atividades que continuam fortemente presentes em suas lembranças, como podemos verificar a seguir:

[...] valeu pela oportunidade de dizer algumas coisas daquele momento tão gostoso da minha vida que me deixou com uma saudade... Depois dali, não parei mais de estudar. Pretendo ainda fazer o curso de Psicologia para completar a minha realização pessoal (Prof^a. Celice, 32 anos).

Senti-me aluna da UESC novamente, realizando atividade de Formação em Serviço. Senti saudades dos momentos de discussões, debates, troca de experiências com colegas e professores (Prof^a. Adenildes, 46 anos).

[...] revivi todos os momentos, vivenciei a dialética da vida, este ir e vir; fiz uma retrospectiva desde o edital de publicação do Curso Proação até a Colação de Grau e descobri que vários mementos continuam muito fortes na minha memória, como: o momento que adentrei nos portões daquela Instituição; a aula inaugural no Auditório Paulo Souto; as amizades construídas; a aula da saudade; os momentos das refeições “cooperativas”; a Colação de Grau [...] (Prof^a. Elenita, 46 anos).

[...] revivi o curso, as aulas, as culminâncias ao final de cada módulo, as noites de sono perdido, as semanas fora de casa, as viagens, a conquista de amigos, as dificuldades, as alegrias. Relembrei e senti que foi muito bom o que vivi na UESC, pois, durante esse período superei dificuldades e aprendi muito [...] (Prof. Neuza, 31 anos).

Não foi uma tarefa fácil expressar a riqueza do Curso, realizei um processo de construção e reconstrução das experiências e saberes acumulados ao longo do mesmo [...], certamente cada um dos envolvidos no curso são portadores de trajetórias distintas, diferentes saberes, trocas de experiências, de vida e de profissão [...] (Prof. Vanuza, 34 anos).

Com a apresentação das análises sobre as contribuições do curso Pedagogia-PROAÇÃO às dimensões pessoais e profissionais dos professores, finalizamos o capítulo V com o sentimento de ter conseguido defender a tese de

considerar o *curso de formação inicial de professores em serviço como lugar de encontro e de (re)significação do ser-saber-fazer de professores*. Os dados discutidos, os relatos apresentados e as reflexões realizadas contribuíram para fortalecer nossa posição de defender a necessidade dos cursos de formação de professores, sob qualquer modalidade e, de modo igual e articulado, cuidar dos aspectos pessoais e profissionais dos professores.

Compreendemos que o conhecimento produzido nos últimos anos sobre professor reflexivo, desenvolvimento profissional, formação inicial e continuada, professor pesquisador, professor iniciante e experiente constituem um conhecimento de base para alicerçar uma formação que efetivamente considere e valorize a pessoa do professor, reconhecendo-a como parte determinante do fazer e conviver profissional.

Alcançamos o tempo em que o *ser* do professor não mais pode ser preocupação de estudos, pesquisas e discursos. É preciso assegurar nos cursos de formação de professores – inicial ou continuada, presencial ou à distância –, a construção de conhecimentos teórico-práticos sobre o *ser* do professor valorizando todos os aspectos históricos, psicológicos, sociais e culturais que o constituem, de maneira que o futuro professor possa não somente refletir, pesquisar, qualificar a prática docente, mas – e principalmente – refletir, pesquisar e qualificar a prática pessoal e, por consequência tornar-se agente social de si mesmo e dos atos profissionais.

Acreditamos assim, que este estudo pode apontar um *novo* caminho para pensarmos a preparação das pessoas que ingressam nos cursos de formação de professores de modo que, ao longo de sua realização, possam construir processos de identificação pessoal com a profissão, tornando-as melhor preparadas para agir e enfrentar com autonomia, segurança e discernimento os desafios, progressivamente impostos à profissão professor.

Para efetivamente concluir, deixamos para reflexão o longo, mas bem escrito, texto do professor Dan, o qual ao relatar como se sente após o curso, sintetiza a proposta desta tese.

Seria muito difícil, ou melhor, praticamente impossível, dizer que nada mudou depois da realização do curso Proação. Como a maioria das pessoas que passam por um curso universitário, acredito que a percepção das coisas e do mundo, com certeza, modifica. Vejo a

escola como local de transformação e não apenas como espaço de aprendizagem, onde o professor é o mediador do conhecimento que possibilita troca de experiências e sujeito que também aprende com seus alunos... Em suma, vejo que o curso Proação foi o detonador para que pudéssemos galgar novas expectativas em nível profissional e que necessário se faz educar para a vida, pois como afirma Moraes: *“Uma educação sem vida produz seres incompetentes, incapazes de pensar, de construir e reconstruir conhecimento. Uma escola morta, voltada para uma educação do passado, produz indivíduos incapazes de se auto-conhecerem como fonte criadora e gestora de sua própria vida, como indivíduos autores de sua própria história e responsáveis pela sua trajetória de vida.”* No que se refere à escola, é correto afirmar que a mesma está, aos poucos, preocupada em educar um homem novo que supere as contradições de nossos dias, como nos afirma Sampaio (2004), que devemos trabalhar em prol de uma educação flexível, mais ampla, que sai às ruas, invade os lares e todos os setores da sociedade, que reconheça o educando enquanto sujeito integral que pensa, sente, age e reage, ampliando a sua consciência cidadã. O que se pretende é romper com a prática educativa atual, que ainda se faz presente em nossas escolas, buscando propiciar ao educando um espaço significativo de aprendizagem no qual ele tenha direito à fala, ao pensamento e à ação, que deixe de lado a exigência de memorização, da repetição e abra espaço para a discussão, a análise crítica, o desenvolvimento de competências e habilidades que o instrumentalize para que seja agente de sua própria história, consciente e capaz de decidir os seus destinos, integrando-se ao contexto em que está inserido e sendo capaz de contribuir, enquanto cidadão, para o bem da sociedade... E como foi visto (ainda no 1º módulo do curso) ao estudarmos a **dialética**: é na busca do novo que nos encontramos, em um constante processo de **ação – reflexão – ação**, o qual nos permite perceber que a missão da escola mudou. Agora, não mais atendemos a uma “massa amorfa de alunos despersonalizados”, como afirma Moraes, ao contrário, precisamos focalizar o indivíduo enquanto sujeito original, singular, diferente e único, dotado de inteligências múltiplas, que possuem um ritmo próprio de aprendizagem e, conseqüentemente, diferentes habilidades para resolver problemas. Um indivíduo que, inserido numa coletividade, constitui-se também um *“sujeito coletivo”*, que faz parte de uma ecologia cognitiva da qual fazem parte outros humanos, cujo pensamento é também influenciado pelas pessoas integrantes do ambiente. E para finalizar, cito as palavras, ainda de Moraes, que demonstram para mim o que foi o curso Proação: “Reconhecemos a importância de se focalizar e valorizar mais o **processo de aprendizagem** do que a instrução e transmissão de conteúdos, lembrando que hoje é mais relevante o **como** você sabe do que o **quê** e o **quanto** você sabe. É necessário levar o indivíduo a **aprender a aprender**, traduzido pela capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas ‘verdades’ por teorias transitórias, adquirir os novos conhecimentos que vêm sendo requeridos pelas alterações existentes no mundo, resultantes da rápida evolução das tecnologias da informação” (Prof. Dan, 35 anos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer teus limites; saber que és um mortal e não um deus. O conhecer-te a ti mesmo não nos convida a achar em nós mesmos o fundamento de todas as coisas, mas nos desperta, ao contrário, para a consciência de nossa finitude; é a sentença mais sublime da prudência grega, ou seja, da sabedoria dos limites (GAUTHIER, 1993).

Ao chegar a esta parte do trabalho, somos tomados por um sentimento de dever cumprido, de finalização de uma etapa, antes vista como interminável. Mas, simultaneamente e, até em contraponto, sinto-me tomada pela ansiedade e inquietação por considerar lacunas não preenchidas, as quais acabam por ensejar ser possível começar tudo novamente e, mais que isso, a imaginar, quem sabe, a possibilidade de trilhar por novos e diferentes caminhos. Mas, é preciso concluir a ação iniciada e desenvolvida com o prazo de conclusão. Essa prática me faz reconhecer a inexorável finitude de *tudo que parte do homem, a ele chega ou é por ele buscado*; porque, somente assim, é possível manter-se forte o suficiente para, com o *tempo* e as *estações*, continuamente *morrer* e *nascer*, aproveitando tudo aquilo que de melhor existe no percurso entre esses dois pontos.

No misto destes sentimentos, para a escrita deste texto, busco resgatar os motivos que tornaram esta tese uma realidade. Me encontrei a pensar na trajetória profissional, registrada no primeiro capítulo, e compreendo que a mesma se fez existir na sequência das experiências e aprendizagens adquiridas e

construídas como pessoa e profissional, especialmente, como formadora de professores, por mais de 20 anos, nos cursos de magistério médio e de Pedagogia.

Assim, a produção desta tese, não se justifica apenas pelo interesse do estudo do seu objeto em si, nem mesmo pela necessária e importante obtenção do título o qual ela faz jus. Sua maior justificativa encontra fundamento primeiro, nas minhas inquietações e buscas, inerentes ao meu processo de formação pessoal e, especialmente, pelas experiências como professora-formadora de professores para o ensino básico. Pelo desempenho docente, pouco a pouco, adquiri, revi, refleti e decidi por conhecimentos e práticas que contribuíram para minha caracterização, dentre estas características, o permanente desejo de continuar buscando o aprofundamento e explicações para os meus diferentes *saberes* e o *fazer* e, ainda, adquirir competências para, com os pares, analisar, palpitar e criticar políticas, programas, práticas, processos e modalidades de formação de professores.

Os processos então vividos, pessoais e profissionais, para construção desta tese, me conduziram a novas concepções teórico-metodológicas de formação. Por muitos momentos ajudaram-me a separar *joio do trigo*, rever/aprofundar teorias e práticas defendidas por autores que embasam o meu pensar e fazer docente, refletir com maior criticidade os processos de formação adotados pelas instituições de ensino superior; os projetos de curso, assim como, o desempenho dos professores-formadores e dos alunos.

Ao investigar as contribuições do curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica – PROAÇÃO – UESC, para o encontro e a (re)significação do *ser-saber-fazer*, dos professores egressos, o estudo constituiu-se em instrumento de confirmação da importância da formação superior, na forma da LDBEN 9.394/96, como política de direito e de reconhecimento do importante papel exercido pelos professores do ensino básico, haja vista, em todo o país, representar o maior contingente da categoria dos profissionais de educação, sendo responsáveis pela escolarização inicial dos brasileiros e brasileiras, portanto, merecedores não somente da formação inicial superior mas,

de formação (inicial e continuada), valorização e reconhecimento com a qualidade que convém.

O empreendimento no resgate histórico sobre a formação superior para os professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tal como consta no Capítulo 2, foi fundamental para a compreensão dos primórdios das ideias e atos em defesa dessa formação, inicialmente referenciada no documento denominado – Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1930. Com estudos pude constatar, pós anos 30, o silenciamento de vozes em defesa da oferta da formação superior, retomada, apenas, em 1980, como elemento de preocupação e interesse dos setores sociais, políticos e econômicos, os quais entenderam ser a formação em nível superior, para todos os professores, uma ação a favor do desenvolvimento social, tecnológico, cultural e científico.

Nesse sentido, a formação superior, inclusive para os professores em serviço, passou a compor, de modo articulado, as preocupações das políticas públicas, desenvolvimentistas e educacionais, assim como, começou a praticar às novas concepções teórico-metodológicas de formação de professores, progressivamente produzidas e discutidas pelos teóricos e educadores da formação de professores.

Assim, à luz do entrelaçamento da teoria com os dados alcançados, identifiquei as contribuições do curso ao *ser-saber-fazer*, especialmente, com o estabelecimento de comparações entre a *percepção de si*, apontada pelos professores antes e depois da realização do curso.

Se, para os alunos que ingressam nos cursos de formação de professores sem experiência docente, espera-se a construção de atitudes, posturas e domínio de conhecimentos teórico-metodológicos do fenômeno educacional, para os professores em serviço, segundo os relatos obtidos, essa construção ocorre a partir de reflexões e análises da prática docente exercida de modo a identificar, com autonomia, a necessidade de transformação dos aspectos que se distanciam da ação docente em uma perspectiva social.

A percepção de si que antecedeu o curso foi revelada pelos professores em um quadro caracterizado pelo sentimento de baixa auto-estima,

ausência de condições pessoais e econômicas para realizar um curso superior e do desconhecimento e não valorização dos saberes e experiências construídas pelo exercício e convivências pessoais e profissionais. A apresentação desse perfil foi acompanhada de precárias concepções da prática docente exercida, a qual, apenas alcançaria o direito de melhoria mediante *ação divina*.

Por outro lado, a percepção após o curso foi indicada com sentimentos de capacidades pessoais e profissionais para o exercício da docência, acompanhada do reconhecimento dos requisitos exigidos ao professor. Dessa forma, os participantes da pesquisa passaram a reconhecer e a valorizar seus saberes, cultura, práticas e reconhecer a necessidade de defender seus direitos profissionais, bem como a melhoria das relações interpessoais com alunos, pares e pais. Um aspecto que merece destaque para o *novo perfil*, diz respeito ao interesse demonstrado por todos os professores na continuidade dos estudos, no compromisso com a aprendizagem dos alunos e investimento no trabalho colaborativo com os pares.

Em toda a análise dos relatos escritos com propriedade, desprendimento, segurança e competência, os professores ao apresentarem as contribuições do curso, indicam para as instituições de ensino, formuladores de currículo, coordenadores de curso e professores-formadores sugestões de conteúdo, processos e modalidades de formação de professores.

No que concerne à percepção dos professores quanto ao desenvolvimento do currículo do curso, identificamos que estes o compreenderam na forma de sua proposição, o qual foi praticado de modo interdisciplinar e sob a orientação de temáticas articuladas e orientadas pela disciplina Estágio Supervisionado e pelas Atividades de Formação em Serviço.

Eleito como eixo articulador do curso, o Estágio Supervisionado, na forma do seu desenvolvimento constituiu ponto de referência e de convergência de todo o processo formativo. Realizado a partir de atividades que exigiram dos professores-alunos o resgate, reflexão, construção e desconstrução de concepções e práticas pessoais e profissionais, em um crescente, o estágio foi compreendido como ação que desencadeou o encontro *consigo mesmo, com o outro e com a ação*

docente. Esse encontro lhes foi fundamental para possibilitar a descoberta de *suas capacidades humanas, seu estar e fazer no mundo*, para si e para o outro, seja com ações pessoais ou profissionais.

Ainda sobre o currículo, os professores apontaram as Atividades de Formação em Serviço, realizadas em seus espaços de atuação, como diferencial do curso, mediante as quais foram incentivados a assumir – como cidadãos co-responsáveis por seus espaços e contextos de atuação, vivência e convivência – o compromisso de valorizá-los, preservá-los e a intervirem, como pessoa e profissional, para o seu bom desenvolvimento.

Novamente à luz dos dados, a pesquisa revelou-se fundamental para a necessidade dos currículos dos cursos de formação de professores, sob qualquer modalidade, serem formulados e desenvolvidos a partir do reconhecimento e da valorização da pessoa do professor, constituída de saberes, cultura e valores.

A partir do estudo, a atenção e preocupação com os aspectos *pessoais* dos que são ou se pretendem professor, em minhas reflexões, ganhou lugar privilegiado nos processos e modalidades de formação; os quais devem ocorrer de modo igual à atenção dispensada ao preparo teórico-metodológico para o exercício da profissão.

A defesa dessa atenção encontra eco nos dados fornecidos pelos professores, indicando ter o curso de Pedagogia-PROAÇÃO mobilizado por ações, que favoreceram o *resgate* da pessoa que se encontrava silenciada em cada professor; portanto, sem articulação com o seu fazer, o qual se fazia árido e carente de objetivo. Ainda, a atenção à pessoa do atual/futuro professor em seu processo formativo, conforme verificado neste estudo, passou a ser base de referência para o processo de construção do conhecimento científico e didático-pedagógico, necessários e exigidos para o exercício da docência e de outras funções de âmbito educacional.

Ao revelar a importância do *investimento* realizado pelo curso de Pedagogia-PROAÇÃO na *pessoa do professor*, os dados sinalizaram para a necessidade de os currículos de formação de professores contemplarem propostas claras e factíveis que incidam no processo formativo da pessoa do atual/futuro

professor, de modo a assegurar a validade dos estudos que versam sobre o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. Assumo essa posição em função da experiência com a formação inicial e continuada de professores, o que proporcionou a reunião de elementos para reconhecer ser, tanto a inicial quanto continuada, direcionadas para o desenvolvimento técnico-acadêmico e muito pouco, ou quase nunca, para o desenvolvimento pessoal.

Neste sentido, é preciso cuidado com a afirmação da ocorrência do desenvolvimento pessoal e profissional de forma paralela, isto porque, ainda que teoricamente entendidos como entrelaçados, cada aspecto tem suas peculiaridades e, portanto, merece atenções e tratamento específicos. Desta forma, faz-se surgir novas práticas de formação ao considerar, em primeiro lugar, a pessoa que existe no professor de maneira a prepará-lo para além da prática profissional, sensibilizando-o a reconhecer suas dimensões pessoais para, com a autonomia que lhe deve ser conferida, identificar-se ou não com os requisitos exigidos para ser/permanecer professor.

Por fim, o estudo das contribuições da formação inicial em serviço, às dimensões pessoais e profissionais dos professores do curso Pedagogia - PROAÇÃO, através das inúmeras reflexões e sentimentos suscitados no processo de análise e discussão dos dados, representou para mim, o encontro e ressignificação do meu *ser-saber-fazer* pessoal e profissional, que revigorou a crença e a esperança – na escola e na universidade – como espaços de transformação de pessoas e de contextos. Entretanto, a crença e a esperança, foram agora transferidas para os profissionais que respondem pelo existir dessas instituições, os quais, como pessoas e profissionais, devem realizar suas funções de modo a contribuir para a contínua *humanização e profissionalização* dessas instituições, fortalecendo-as pelo compromisso na oferta de educação que se mostre *a favor do humano, do bem comum* e, conseqüentemente, das transformações sociais, políticas, culturais e tecnológicas.

Como a maioria das pesquisas, esta também, em todo o seu processo apontou temas para novas investigações, conforme questionamentos levantados ao longo do texto. Dentre estes temas destacamos: o papel da jornada pedagógica; as

mudanças na prática pessoal e profissional dos professores egressos dos cursos de formação em serviço; aprendizagens e mudanças na prática docente dos professores-formadores que atuam nos cursos de formação em serviço; mudanças institucionais para oferta da formação de professores em serviço; relação ensino superior e ensino básico mediante a formação em serviço e a formação em serviço para a comunidade universitária.

Ao encerrar, volto meu olhar para todo o texto e o vejo como um *novo elemento* à minha volta, a apontar velhos e novos caminhos - alguns percorridos outros a percorrer. Cabe-me como um *ser a caminho*, a capacidade para discernir e decidir por qual deles (re)começar. No momento, todos me convidam a investir e persistir na busca da qualidade e inovação da formação inicial ou continuada das *pessoas* que, como eu, decidiram *ser e permanecer* professores. Quem sabe, haja aqui um caminho para o estudo sobre a presença da pessoa do professor na prática docente.

Aquilo que a larva chama de fim do mundo
o mestre chama de borboleta.

(Alberto Melucci)

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, Ada. **El enseñante es también una persona; Conflictos y tensiones em el trabajo docente**. Barcelona; Gedisa, 2000.

ALARCÃO, I. **Refletir na Prática**. Nova Escola On-line – Fala, mestre! nº 154 ago. 2002 Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 03 set. 2009.

AMARAL, Ana Lúcia. A adjetivação do professor: Uma identidade perdida? In: VEIGA; AMARAL(orgs) **Formação de Professores Políticas e Debates**. 3.ed. Campinas – SP: Papyrus, p. 97-130, 2006.

ANDRADE, Roberta Rotta M. de. **Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 1990 e 2003**. Trabalho apresentado na 30ª reunião da Anped. GT-08. Caxambu-MG, 2007.

ANDRÉ, Marli. et al. O Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 301-309, 1999.

ARAÚJO, I. A. de. **Educação continuada na escola: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica**. Brasília: Ed. UnB, 2000.

AZEVEDO, Fernando (org.) O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. Trad. Carlos Alberto Medeiros.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Origens das orientações da pesquisa educacional na Faculdade de Educação da USP. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n 2, jul./dez. 2003. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 23 maio 2009.

BELLO, Isabel Merelo. **Formação Superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação de professores no Brasil**. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação), Faculdade de Educação de São Paulo. São Paulo-SP, 2008.

BONDÍA, Jorge, Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr, 2002, nº19. 2002. Disponível em www.anped.org.br/. Acesso em: 17 jun. 2008

BRAGATO, Alberto da Cunha Jr.; DONATONI, Rita Alaíde. A Institucionalização da formação de professores secundários na década de 1930. **Rev. Profissão Docente**.

v. 06, n.14, 2006. Disponível em: www.uniube.br/propep/mestrado. Acesso em: 23 maio 2009

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1962.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 24 dez. 1996.

BRASIL. **Manual de Orientação FUNDEF**: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília: MEC, 2004.

BRZEZINSKI, Íria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico), 1996.

_____. (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Formação de Professores**: um desafio. Goiânia: UCG, 1996.

CHAMON, Magda. **Trajetórias de Feminização do Magistério e a (Con)formação das identidades Profissionais**. Apresentado no VI Seminário da Rede de Regulação Educacional e Trabalho Docente, 06 e 07 de nov. 2006. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/mestrado>>. Acesso em: 12 dez. 2008.

CUNHA, Luís Antônio. **A Universidade Reformada**: o golpe de 64 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1984. 332.p (Coleção Educação e Questão).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira**: Católicos e Liberais, 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1984.(p. 129-190).

DAMIS, Olga Teixeira. Formação Pedagógica do Profissional no Brasil: Uma perspectiva de análise. In VEIGA; AMARAL (orgs) **Formação de Professores Políticas e Debates**. 3 ed. Campinas – SP: Papyrus. 2006. p. 97-130.

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

FELDENS, M^a. das Graças Furtado. Desafios na Educação de Professores: Analisando e Buscando Compreensões e Parcerias Institucionais. In: SERBINO, Raquel Volpato. et al. **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998 (Seminários e debates).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

FUSARI, J. C. **A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar**. Idéias, São Paulo: MEC/FDE, n. 16, p. 69-77, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. "A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor". In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Pesquisa sobre formação de professores: O conhecimento sobre o aprender a ensinar**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu. Set 1997. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

GATTI, Bernardete. **Formação de Professores e Carreira: Problemas e movimentos de renovação**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. **Formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais**. Educação e Filosofia, UFU – Uberlândia-MG, 2003. p 241-252.

_____. Estudo prospectivo da licenciatura no Brasil: Aspectos legais, institucionais e curriculares. Goiânia. **Anais di VII Endipe**, vol. II. 1994.

GHEDIN, Evandro L. **O professor-reflexivo: da alienação técnica à autonomia da crítica**. Trabalho apresentado na XXIV Reunião Anual da ANPEd, Caxambu-MG. Out. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 13 jun. 2009.

GIMENO Sacristán, José. A educação que temos, a educação que queremos, In: Francisco Inbernón. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**, Porto Alegre: Artimed, 2001.

_____. **Poderes instáveis em educação**, Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**, v. 34, n.2, p. 57-63, mar/abr, 1995.

GOODSON, Ivor.. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

GUIMARÃES, Valter Soares, **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas-SP: Papirus, 2004 (Coleção Entre Nós Professores).

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1992.

IANNI, Octávio. *Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação de permanente do professorado: novas tendências**; Trad. Sandra Trabucco Valenzuela, São Paulo – SP: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e Profissional** – Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo- SP: Cortez, 2001.

KLEIMAN, Fernando. **Enquete sociologia: a pesquisa sociológica inserida na sociedade**. Disponível em: <<http://criticasocialista.wordpress.com/>>. Acessado em 19 dez. 2008.

LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. Educ. Soc., v.20, n.68, p. 239-277, 1999.

LUDKE, Menga. *Políticas atuais de formação de professores e a profissionalização do magistério*. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; PACHECO, Augusto, José; GARCIA, Regina L. (Org.) **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, campo e pesquisa**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2008.

MARCELO, Carlos. *Desenvolvimento Profissional: passado e futuro*. Sísifo. **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, jan./abr. 2009, p 7-22.

MATE, Cecília H. **Tempos modernos na educação: Os anos 30 e a racionalização da educação brasileira**. Bauru-SP:EDUSC, 2002.

MELUCCI, Alberto. **O Jogo do Eu: A mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo-RS: Editora Unisinos, 2004.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *A universidade no Brasil*. **Revista Brasileira de Educação**. 2000, nº 14. maio/jun./jul./ago. 2000, p. 131-150.

MIZUKAMI, Maria da Graça. *Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional*. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos-SP: EDUFSCar, 1996, p. 59–91.

_____. *Aprendizagem da docência: professores formadores*. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1 dez./2005 – jul./2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 13 dez. 2007.

_____. *Casos de Ensino e aprendizagem profissional da docência*. In: ABRAMOWICZCZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues (orgs.). **Educação: pesquisas e práticas**. São Paulo: Papyrus Editora, 2000. p.139-161.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**. 2004, nº 02 vol. 29. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r3.htm>, acesso em 05 mar. 2007.

_____. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MOITA, Maria da conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto editora, 2000.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Portugal, Porto: Ed Porto, 2005.

NOGUEIRA, Oracy. **Pesquisa Social: Introdução às suas técnicas**. São Paulo: Ed Nacional. p. 120-127, 1975. (Coleção Biblioteca Universitária)

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. (org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

_____. **O regresso dos professores**. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, Portugal, 2007. Disponível em: <http://escoladosargacal.files.wordpress.com>. Acesso em: _____

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa-Portugal: Educa, 2009.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: Momentos Decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo: Autores Associados, n. 14, maio/ago., p. 35-60, 2000.

OLIVEIRA, Francisco de. À sombra do Manifesto Comunista: globalização e reforma do Estado na América Latina. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (Orgs.) **Pós-Neoliberalismo II**. Que Estado para que democracia? Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Maria Rita . N. S. “ 20 Anos de Endipe”. In: CANDAU, Vera M. (org.) **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 161-176.

PATARO, Cristina Satier de O.; ARAÚJO, Juliana Pereira; RAMOS, Rosenaide P. dos Reis. **Aprendendo a ser professora: reflexões a partir do Diário de Estágio XIV ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - PUCRS, 2008.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. A influência das concepções alemã e francesa sobre a universidade de São Paulo e a Universidade do Rio de Janeiro quando de suas fundações. ANPED - 25ª Reunião. Caxambu – MG, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25>. Acesso em: 20 mar. 2009.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).

RAMOS, Rosenaide P.R. **Estágio Curricular: Concepção interdisciplinar versus Prática**. Salvador: UFBA/ Faculdade de Educação, 1997. Dissertação de Mestrado.

_____. **O Curso de Formação de Professores em Serviço: entrelaçamento do ser, do saber e do fazer**. Itabuna/BA, 2006. (Mimeo)

_____. **Recordar, contar e avaliar o curso de magistério: uma reflexão crítica sobre o início da formação profissional**. Trabalho apresentado no III Congresso Internacional sobre Pesquisa [Auto] biográfica. Natal – RN, 2008.

RAMOS, Rosenaide P. dos Reis; PAULA Lucimara Cristina; TANCREDI, Regina S. P. **Formação Inicial de Professores em Exercício: implicações na prática do professor formador e no desenvolvimento do currículo**. Ap. IV Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares, Florianópolis, Brasil, 2008.

RODRIGUES. Cassiano T. O desenvolvimento do pragmatismo segundo Dewey. Contigio-Estudos: **Revista eletrônica de Filosofia**. PUC-SP, v. 05, n. 02, p. 198-203, 2008. Disponível em: www.pucsp.br. Acesso em: 08 jul.2009

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1978.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educ. Soc.* [online], v. 24, n. 83, p. 627-641, 2003. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 6 de jul. 2008

PIMENTA, Selma G. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma G. LIMA; Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma G. LIMA (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

SARTI, Flávia M.; BUENO, Belmira Oliveira. **Leitura profissional docente e os limites da universitarização do Magistério**. Trabalho apresentado na 30ª reunião da Anped.GT-08.Caxambu-MG, 2007. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 23 ago.2009.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil** - o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Reflexões sobre o ensino e a pesquisa em história da educação. In GATTI JR, D.; INÁCIO FILHO, G (Orgs). **História da Educação em Perspectiva: ensaio, pesquisa, produção e novas investigações**. I. ed., Campinas: Autores Associados, 2005, p. 7-31.

_____. Pedagogia e Formação de Professores: Vicissitudes dos dois últimos séculos. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação - Universidade Católica de Goiás, Goiás: UCG, 2006, p. 7-8.

_____. **História da Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed., Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

_____. Os desafios da educação no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon; BLOCK, Collin (Org). **Os desafios da educação no Brasil**. Tradução: Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 9-51.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA JR., João dos R. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Ana Maria Costa e. **A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação**. *Educação e Sociedade* [online] XXI, Ago/ 2000, n. 72, p. 89-909, Disponível em: www.scielo.br/. Acesso em: 20 de jan.2008

SOLOMON, Joan. Desenvolvimento Profissional de professores: prática evolucionária, reforma curricular e mudança cultural. **Revista Educar**, Curitiba, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza B.; MENEZES, Maria Cristina. Anísio Teixeira, 1900-2000. **Provocações em educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

TANURI, L. Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, maio/ago. n. 104, São Paulo, Brasil, 2000, p. 61-88.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza, **Anais...**, Fortaleza: UFCE, 1996. (Mimeo).

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos

professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr., n. 13. São Paulo, 2000, p.1-20. Disponível em://www.anped.org.br. Acesso em: 22 de ago 2009

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica**: investigação social e enquete operária. São Paulo: Polis, 1982.

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) e como é necessário aprender?** Necessidade básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2. ed., Campinas-SP: Papirus, 1995.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Unesco/MEC/Cortez, 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. Projeto de Reconhecimento do Curso de Pedagogia, **Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica**, 2006.

VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs). **Formação de professores: Políticas e debates**. 3. ed., Campinas – SP: Papirus, 2006.

VEIGA, Ilma P. A.; D'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs). **Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas – SP: Papirus, 2008.

VENTURINI, T. **Processo de institucionalização da formação da mulher no século XIX**. *Véritas*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 217- 22, jun. 1997.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. 3. ed., Campinas – SP: Papirus, 2006, p.13-46.

WERLE, Flávia O. C. Práticas de Gestão e Feminização do Magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez., 2005.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. **Rev. Presença Pedagógica**. n. 34., p. 5-15, jul./ago. 2000.

_____. **A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas**. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

_____. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Trad. Cristina Antunes. v. 01, n. 01, p. 13-40 ago./dez. 2009.



ANEXO I

São Carlos, 21 de setembro de 2008.

Prezados Colegas, Saudosos professores e alunos

Tomada pelo sentimento de saudade e das lembranças dos vários momentos vividos no decorrer do Curso Pedagogia-Proação, reafirmo o compromisso que assumi comigo e com cada um de vocês quando – através do curso de doutorado - me determinei a sistematizar, as contribuições e aprendizagens adquiridas durante esse tempo precioso da nossa formação.

Mesmo distante e sem ter o prazer de conviver com vocês registro que fazem parte do meu cotidiano, seja pelas lembranças, pela escrita ou pelas oportunidades que tenho para relatar nossas experiências. Comento tudo isso na UFSCar, na USP, nas reuniões com professores e colegas, ou nos eventos dos quais tenho participado. Estamos famosos! Somente este ano já apresentei o curso em três eventos importantes. O primeiro no Simpósio de Educação Básica organizado pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia, em parceria com o Grupo de Educação Fundamental da Associação Nacional da Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Neste evento, realizado em Salvador, abordei o processo de construção do currículo do curso, o qual contou com a efetiva participação dos Secretários de Educação dos municípios envolvidos. A segunda apresentação ocorreu em Florianópolis, no IV Congresso Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e resultou de uma pesquisa realizada com a colaboração das professoras Dinalva Melo, Ana Amélia, Kátia Bomfim, Raimunda Assis, Gilvânia Nascimento, Glória de Fátima, D' Ajuda Alomba, Zeneide Martins e do professor Natanael Reis. O enfoque do trabalho foi a relação do currículo do curso com a prática dos docentes ao trabalharem com a formação de professores em efetivo exercício profissional. A terceira apresentação ocorreu recentemente, no III Congresso Internacional de pesquisa (Auto) biográfica, realizado na cidade de Natal, cujo relato teve como fundamento a segunda atividade de estágio supervisionado com a temática “Como nos tornamos professores/as” (Lembram-se dessa atividade?). Como suporte para a construção deste trabalho utilizei o registro de cinco alunas do curso.

Então, como podem perceber, estou “ligadona” em vocês e destaco que além dos trabalhos produzidos, guardo e revivo na memória situações/momentos que considero inesquecíveis. A feira dos municípios! Impossível esquecer (haja trabalho!!!). E o trabalho com as crianças do Salobrinho? E os primeiros seminários? Etc. etc.

Assim como as atividades não me esqueço de cada um de vocês e lembro:

- Dos artistas, poetas e tocadores;
- De quem trabalha com sucata;
- De quem nos deu sobrinhos (até dois) durante o curso;
- De quem é apaixonado/a por educação infantil
- De quem guardava/escondia a bicicleta no mato para chegar à UESC;
- Dos companheiros/as de carona;
- Dos que reclamavam e reivindicavam;
- Dos que perderam entes queridos;
- Dos que faziam mágicas, brincadeiras e teatro;
- Dos que tomaram decisões importantes;
- Dos que procuravam Gleydson ou a Cláudia para pedir “menos”;
- Dos que madrugavam para arriscar carona nas rodovias;
- Dos que choraram a perda de entes queridos;
- Dos farristas do Salobrinho;
- Dos que traziam deliciosas guloseimas para nós;
- Dos que fugiam das aulas.....

Lembro de todos e de tudo com saudades.

Ainda tenho muito a lembrar e dizer, mas não quero tomar o tempo de vocês com tantas lembranças e saudosismo. Esta carta tem dois motivos específicos: o primeiro é para informá-los/as das ações que tenho feito para divulgar o curso e o segundo e principal motivo refere-se ao trabalho de pesquisa do doutorado, que os/as indica como sujeitos de pesquisa. O projeto, preliminarmente intitulado “Curso de formação em serviço: Contribuições ao ser, saber e fazer dos professores” tem por objetivo sistematizar as contribuições do curso nas dimensões pessoal e profissional de vocês.

Como a coleta de dados será realizada através de relatos escritos, gostaria de saber da disponibilidade de vocês em produzir o relato, fornecendo-me elementos para construir o meu trabalho de doutorado.

Minha pretensão é enviar o roteiro em novembro e recolhê-los em dezembro. Estou fazendo esforços para entregá-los em reunião a ser agendada com as Secretarias dos Municípios (quero muito revê-los novamente). Caso a reunião não seja possível enviarei para a UESC e solicitarei a Gleydson (nosso eterno braço direito) o envio para vocês. Para o recebimento dos relatos marcarei reunião. O fato é que seja para a entrega dos roteiros ou recebimento dos relatos produzidos, nos encontraremos.

Com o propósito de obter a confirmação de seu interesse em participar da pesquisa encaminho abaixo o meu endereço em São Carlos e ressalto que ficarei muito feliz se na minha caixa do correio encontrar uma carta de vocês, ainda que seja para dizer que não poderá participar da pesquisa. Assim terei a certeza que nosso trabalho ultrapassou a barreira da cientificidade e alcançou o nosso ser e estar no mundo, vivendo e convivendo entrelaçando vidas e ações.

Para finalizar ressalto que farei o possível para transformar a tese em um livro, para ofertar a vocês um documento a ser apresentado aos amigos, parceiro/a, filhos e netos como resultado de uma bela história de formação de professores, cujos atores e atrizes principais foram vocês.

Conto com você.

Saudoso e sincero abraço.



Prof.. Rosenaide Ramos

ENDEREÇO: Rua César Ricome, 764, AP. 05. Vila Laura
São Carlos - SP - CEP 13. 560.510

OBS: Meu e-mail: naidereis@hotmail.com – Ficarei feliz em receber notícias

ANEXO II



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR

Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE – ÁREA -

Metodologia de Ensino

LINHA – Formação de Professores e outros Agentes Educacionais

CURSO: Doutorado

ORIENTADORA – Prof^a. Dr^a Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Caro (a) Professor (a)

Conforme comunicado na carta, datada de 24 de setembro de 2008, e assinatura do termo de consentimento, encaminhamos, em anexo, o **Roteiro** com as questões que nortearão os seus relatos sobre a experiência de formação vivenciada no desenvolvimento do Curso de Pedagogia – Proação/UESC, os quais fundamentarão a nossa pesquisa do Curso de Doutorado em Educação (UFSCar), que tem por objetivo investigar as contribuições do Curso à sua dimensão pessoal (seu **SER**) e à sua dimensão profissional (seu **FAZER**).

Tenha certeza de que seus relatos serão tratados, valorizados e eticamente respeitados, possibilitando a construção e a socialização de novos conhecimentos sobre os processos de formação inicial de professores em serviço.

Antecipamos nossos agradecimentos e nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

Rosenaide Ramos – Doutoranda

*“ Eu tenho os meus
Desejos e planos! Secretos!
Só conto prá você
Mais ninguém...” Peninha*

Considerando que a maioria das perguntas é de caráter subjetivo, orientamos que você utilize o verso do questionário ou outra folha em branco. Não esqueça de identificar (numerar) as respostas.

PARTE I - DADOS PESSOAIS:

- 1) Sexo Fem. () Masc. () 2) Idade _____ 3) Estado civil _____
 4) Filhos () Quantos? _____

PARTE II - DADOS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL - ANTES DE INGRESSAR NO CURSO

1) Curso de Formação Média - Magistério

(1.1) Instituição: Pública () Privada () Outra () Qual? _____

(1.2) Turno de estudo _____ 1.3) Ano de Conclusão _____

1.4) Relate o motivo que o(a) levou a realizar o curso de magistério?

2) Ano em que começou atuar como professor/a _____ 2.1 Instituição Pública ()
 Privada () Outra () Qual? _____

2.2) Série _____

3) Ano em que ingressou como professor/a no Sistema Público de Ensino

4) (Antes de ingressar no Curso Pedagogia-Proação) Experiência Profissional como docente

a)

Série ou ciclo	Quantos anos	Pública	Privada	Outra	Zona	
					Urbana	Rural
Educação Infantil						
Ensino Fundamental (1ª a 4ª)						
Alfab. de Jovens e Adultos						

b)

Série ou ciclo	Quantos anos	Instituição			Zona		Curso	
		Pública	Privada	Outra	Urbana	Rural		
Ens. Fund. (5ª a 8ª)								
Ensino Médio								

Informar a(s) disciplina(s) ministrada(s):

5ª a 8ª _____

Ensino Médio _____

4.1) (Antes de ingressar no Curso Pedagogia-Proação) Experiência Profissional em atividades técnicas ou administrativas

Função desempenhada	Quantos anos	Instituição			Nível		
		Pub.	Priv.	Outra	Ed. Inf.	Ens. Fund.	Médio
Auxiliar de classe							
Coordenação Pedagógica							
Direção							
Vice-direção							
Secretária							
Outra - Especificar:							

5) Relate sobre **a percepção que tinha de SI ANTES DE INGRESSAR no curso de Pedagogia-Proação.** Suas atitudes, seus relacionamentos (pessoais e profissionais), expectativas de vida, alegrias, tristezas, medos, esperanças etc.

6 – Relate o que o/a motivou a participar do processo seletivo do Proação? Como ficou sabendo do curso? Alguém influenciou? Quem ou o que foi decisivo para sua participação? Você tinha conhecimento de como o curso seria desenvolvido? O que representou para você chegar à UESC e realizar um vestibular? Que sentimento foi gerado quando soube da sua aprovação? Que sentimento foi gerado quando adentrou na UESC como estudante? Etc.

PARTE III - O CURSO, SUA REALIZAÇÃO E RESULTADOS

Antes de responder as questões, solicitamos que primeiramente você leia a todas e, em seguida, traga à sua memória lembranças do curso, no que se referem a *experiências, atividades, decepções, sucessos, expectativas, aprendizagens, mudanças relações* estabelecidas (colegas, professores-formadores, professor-articulador, seus alunos), desempenho da prática profissional, desafios vencidos, obstáculos etc. ***Esta ação será fundamental no preparo para a produção do seu relato.***

1 – Relate sobre as contribuições do curso para a sua **vida pessoal e profissional**. No que se refere à **vida profissional**, indique a existência de mudanças em sua prática pedagógica, de função, de série, nas relações com os pares e alunos, sentimentos e concepções em relação à escola, às políticas educacionais, à formação de professores etc.

No que se refere a **vida pessoal**, descreva as mudanças ocorridas com você com a realização do curso, como: atitudes, relacionamentos com familiares e amigos, aprendizagens, visão de mundo, relação consigo mesmo(a), emoções, decisões, sucessos, frustrações etc.

2 – As relações estabelecidas entre os professores formadores contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? Comente sua opinião e indique experiências vivenciadas durante o curso em que verificou essas contribuições.

3 - Comente sobre a(s) disciplina(s) que você reconhece ser(em) responsável(is) por mudanças significativas em sua vida pessoal e profissional. Quais conhecimentos estão relacionados a essas mudanças?

4 - O trabalho realizado e as relações estabelecidas pela coordenação do curso trouxeram contribuições a sua vida pessoal e profissional? Comente.

5 – Relate o que você diz sobre a forma como o estágio supervisionado foi desenvolvido? Que contribuições as atividades propostas proporcionaram a você? Qual(is) foi(ram) a(s) atividade(s) mais significativa(s)? O estágio contribuiu para sua vida pessoal e profissional?

6 – Descreva o que significou para você as atividades de formação em serviço. Em que sentido elas proporcionaram reflexões sobre você e sobre sua prática pedagógica, a escola, a comunidade local?

7 – Indique e justifique até 5 (cinco) experiências desenvolvidas e vividas no curso que considera terem contribuído para mudanças no seu **SER, SABER E FAZER**.

8 - Apresente a principal contribuição do curso para você.

09 – **“Eu fico ali sonhando acordado! Juntando! O antes, o agora e o depois. Ou você me engana ou não está madura Oh! Oh! Oh! Oh! Onde (COMO) está você agora?”** (Peninha). Considerando suas aprendizagens e experiências, apresente sua concepção de escola, de aluno e de professor, formação continuada, expectativas de vida e de profissão, etc. Finalize com uma frase ou pequeno texto sobre o que o curso Pedagogia - Proação significou para você.

10 – Aponte aspectos do curso que **não contribuíram** para o seu crescimento pessoal e profissional.

11 - Espaço para registrar o que considera importante e que ficou de fora dos nossos questionamentos.

12 - Como se sentiu respondendo as questões apresentadas? Que momentos/aspectos do curso continuam fortes nas suas lembranças? Se tivesse começando o curso hoje, o que faria diferente? O que manteria e o que gostaria que não ocorresse?

Considerando a possibilidade de transcrever trechos das respostas oferecidas por você, solicito que autorize a registro do seu nome ou atribua um nome fictício, para assim identificá-lo(a)

Registro do meu nome () Prof. (a) _____

Nome fictício () Prof (ª) _____

Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas...

Tu és responsável pela tua rosa”

Antoine De Saint Exupéry

Obrigada por sua importante colaboração.

Rose

Qualquer dúvida: (73 – 3211-5230 – 8811-3019 – naidereis@hotmail.com)

ANEXO III



Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Metodologia de Ensino

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,
recebi em setembro de 2008, uma carta enviada pela Prof^a. Ms Rosenaide Pereira dos Reis Ramos, com informações sobre a divulgação do Curso Pedagogia-PROAÇÃO em eventos científicos e sobre a realização da sua pesquisa a ser desenvolvida no curso de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Com o título – **Formação inicial de professores em serviço: espaço de resgate e entrelaçamento do ser, do saber e do fazer**, a pesquisa vem sendo orientada pela Prof^a Dr^a Maria da Graça Nicolleti Mizukami. Na carta fica exposto que, como ex-aluna do Curso de Pedagogia-PROAÇÃO/UESC, estou sendo convidado(a) a participar/colaborar com a pesquisa. Minha participação ocorrerá através do fornecimento de respostas a questões escritas e relacionadas às vivências, convivências e aprendizagens adquiridas no percurso do Curso.

Pessoalmente, fui informado/a pela pesquisadora de que as respostas fornecidas contribuirão para a discussão e compreensão de aspectos relacionados à formação inicial de professores em serviço. Ela também se comprometeu a utilizar os dados fornecidos somente para fins de pesquisa, sendo a pessoa responsável pela guarda e movimentação do material. Ficou claro que minha participação na pesquisa não implicará em gastos de qualquer natureza ou outros compromissos, além de responder e devolver o roteiro entregue e explicado pela própria pesquisadora.

Após ler e esclarecer com a pesquisadora o conteúdo/questões em anexo, coloco-me à disposição para participar da pesquisa proposta.

_____, ____ de _____ de 2009.

Nome da professora _____

Assinatura da professora _____

Eu certifico que todas as informações acima foram dadas à professora.

Assinatura da pesquisadora responsável _____

Assinatura da Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Graça Nicoletti Mizukami