



UNIVERSIDADE DO BRASIL

UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ISEs: UMA EXPERIÊNCIA
ALTERNATIVA EM QUESTÃO**

por

MARIA LÍCIA TORRES

FEVEREIRO, 2007

Maria Licia Torres

A formação de professores nos ISEs: uma experiência alternativa em questão

Número de volumes 1

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof^ª Dra. Speranza França da Mata

Rio de Janeiro
2007

S237 TORRES, Maria Licia..
A formação de professores nos ISEs: uma experiência
alternativa em questão / Maria Licia Torres
Rio de Janeiro, 2007.
xi, 265 f.: il.

Tese (Doutorado em Educação) –
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
Educação, 2007.

Orientador: Speranza França da Mata

1. Formação de professores. 2. Prática pedagógica
3. Qualidade do magistério – Tese.
I. MATA, speranza França da (Orient.). II.
Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 658.4

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



**UNIVERSIDADE
DO BRASIL**

UFRJ

A Tese “A Formação de professores nos ISEs: uma experiência alternativa em questão”.

Elaborada por Maria Lícia Torres

Orientada pelo(a) Prof. Dra. Speranza França da Mata

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO.

Rio de Janeiro, 07 de fevereiro de 2007.

Banca Examinadora

Speranza França da Mata

Presidente:

Profa. Dra. Speranza França da Mata

Reuber Gerbassi Scofano

Prof. Dr. Reuber Gerbassi Scofano

Ana Cänen

Prof. Dra. Ana Cänen

Miriam Paura Sabrosa Zippin Grisspun

Prof. Dra. Miriam Paura Sabrosa Zippin Grisspun

Lia Ciomar Macedo de Faria

Profa. Dra. Lia Ciomar Macedo de Faria

DEDICATÓRIA

Especialmente em memória de minha mãe que, se hoje estivesse em meu convívio, estaria orgulhosa por mais uma etapa vencida em minha vida.

Aos meus netos, Brunna, Gabriel e Rafaela, minhas melhores aspirações e maiores alegrias.

Aos meus filhos, Ana Paula e Tancredo, genro Marcelo e nora Lhorrana, com quem divido ansiedades, tensão e momentos de grande felicidade.

A você, Jorge Dodi, meu amigo, companheiro de muitas batalhas, presença e incentivo na trajetória de minha vida.

A vocês, meus alunos da graduação, futuros professores e profissionais, conscientes da Educação, inspiração, incentivo e razão desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A minha gratidão é total:

Primeiramente a **DEUS**, que sempre se mostrou presente na minha vida e a quem devo a força na realização deste trabalho.

À todos os meus professores da UFRJ, pelos valiosos ensinamentos.

As professoras da Universidade Estácio de Sá, Dra. Lúcia Regina Goulart Vilarinho e Dra. Lina Cardoso Nunes pela participação na banca de qualificação, e, com muita atenção, ofereceram-me valiosas contribuições, comentários e sugestões.

À FAETEC, aos Diretores, Coordenadores e alunos do último período dos seis Institutos Superiores de Educação, pelo respeito e carinho com que me receberam e pelas informações que me prestaram.

Aos colegas da UFRJ, amigos, interlocutores, verdadeiros parceiros na atualização da minha prática como professora e pesquisadora, de quem muito me orgulho.

À Professora Dra. Lurdes Theresinha Rissi, do Conselho Estadual de Educação e do UNI/IBMR, pelo carinho, atenção e pela revisão textual da presente pesquisa.

Às professoras Dra. Lia Ciomar Macedo Faria e Dra. Miriam Paura Sabrosa Zippin Grinspun pela participação na banca e pelas sugestões no enriquecimento do estudo.

À Professora Dra. Ana Canen, educadora sensível às diversidades culturais, pelas contribuições na construção desta tese.

Aos Professores Dr. Reuber Gerbassi Scofano , Dr. Francisco Cordeiro Filho e Dr. André Bessadas Penna Firme, grandes incentivadores acadêmicos com os quais aprendi muito durante as aulas.

Enfim, a todos que, de alguma forma ou de outra, contribuíram para a realização do estudo em pauta.

Agradecimento Especial

À professora Doutora Speranza França da Mata, minha eterna gratidão, pela amizade surgida em nossos encontros, pela sua existência nas disciplinas Prática de Pesquisa e Seminário de Tese, pela liberdade proporcionada na elaboração da pesquisa, pela orientação técnica, segura e competente na trajetória desse trabalho, cujos ensinamentos, postura e atitudes serviram e servirão sempre de exemplo e referência para as minhas próprias escolhas e, principalmente, pelo respeito e carinho com que trata todos os alunos.

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que, materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

(VASQUEZ, 1977:206-207)

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

| | |
|--|-----|
| Mapa 1 – Localização das regiões dos ISEs | 193 |
| Mapa 2 – Região de Três Rios | 197 |
| Mapa 3 – Região de Itaperuna | 201 |
| Mapa 4 – Região de Bom Jesus do Itabapoana | 203 |
| Mapa 5 – Região de Campos dos Goytacazes | 205 |
| Mapa 6 – Região de Santo Antônio de Pádua | 209 |
| Mapa 7 – Região Metropolitana do Rio de Janeiro | 212 |
| Mapa 8 – Localização do bairro Praça da Bandeira | 214 |

LISTAS DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Comparação entre as Leis 4034/61, 5692/71 e 9394/96. | 46 |
| Quadro 2 – Domínios de competências na formação continuada | 172 |
| Quadro 3 – Funções de coordenação existentes nos ISEs/FAETEC | 190 |
| Quadro 4 – Distribuição dos professorandos por ISE | 191 |
| Quadro 5 – Estabelecimentos de ensino da região de Três Rios | 199 |
| Quadro 6 – Estabelecimentos de ensino da região de Itaperuna | 202 |
| Quadro 7 - Estabelecimentos de ensino de Bom Jesus do Itabapoana | 204 |
| Quadro 8 – Estabelecimentos de ensino de Campos dos Goytacazes | 207 |
| Quadro 9 – Estabelecimentos de ensino de Santo Antônio de Pádua | 211 |
| Quadro 10 – Estabelecimentos de ensino do Rio de Janeiro | 213 |
| Quadro 11 – Demonstrativo e caracterização dos dias de visita nos ISEs | 219 |
| Quadro 12 – Demonstrativo da função dos professores/coordenadores participantes da amostra | 221 |
| Quadro 13 – Incidências de respostas sobre a função dos conteúdos curriculares | 224 |
| Quadro 14 – Incidência de respostas sobre a função da prática | 228 |
| Quadro 15 – Incidência de respostas sobre como deve ser a prática | 229 |
| Quadro 16 – Percepções sobre o que é ser professor | 232 |
| Quadro 17 – Percepções sobre a palavra professor, hoje, é usualmente seguida dos seguintes qualificativos: pesquisador em Pedro Demo; investigador em Tardif; técnico em Contreras; reflexivo em Schön; intelectual em Giroux; transformador em Freire e incentivador em Rubem Alves | 234 |
| Quadro 18 – Percepções sobre se os qualificativos têm sinalizado melhoria na prática da formação de professores | 237 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|--|
| ISE | Instituto Superior de Educação |
| ABE | Associação Brasileira de Educação |
| FAETEC | Fundação de Apoio a Escola Técnica |
| SECTI | Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| ISERJ | Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro |
| IERJ | Instituto de Educação do Rio de Janeiro |
| IESK | Instituto de Educação Sara Kubitscheck |
| CEE/RJ | Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro |
| UEZO | Centro Universitário Estadual da Zona Oeste |
| DOERJ | Diário Oficial do Rio de Janeiro |
| CENAFOR | Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional |
| CEFAM | Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| MEC | Ministério de Educação e Cultura |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| FORUMDIR | Fórum Nacional de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras |
| AMP AE | Associação Nacional de Política e Administração da Educação |
| AMPED | Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação |
| CEDES | Centro de Estudos de Educação e Sociedade |
| SESU | Secretaria de Educação Superior |
| IES | Instituto de Ensino Superior |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IST | Instituto Superior Tecnológico |
| EMATER | Empresa de Assistência Técnica e de Estrutura Rural do Estado do Rio de Janeiro |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo A – ISE 1 - Três Rios | 261 |
| Anexo A – ISE 2 - Itaperuna | 261 |
| Anexo B – ISE 3 – Bom Jesus do Itabapoana | 262 |
| Anexo B – ISE 4 - ISEPAM | 262 |
| Anexo C – ISE 5 – Santo Antônio Pádua | 263 |
| Anexo C – ISE 6 - ISERJ | 263 |
| Anexo D – ISE Zona Oeste | 264 |
| Anexo E – Carta aos professores/coordenadores | 265 |
| Anexo F – Instrumento para os professores/coordenadores | 266 |
| Anexo G – Instrumento dos professorandos | 267 |

RESUMO

TORRES, Maria Licia. **A formação de professores nos ISEs: uma experiência alternativa em questão**. Rio de Janeiro, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

O estudo encerrou dois propósitos. O primeiro, como contribuição teórica, levantar o ideário reativo acadêmico, reinante no país, acerca da criação dos Institutos Superiores de Educação, como inovação da última Lei de Diretrizes e Bases, como instituições alternativas além das universidades, no sentido de garantir a demanda de formação do professor no país, seja em termos de expansão, seja em termos de interiorização, seja em termos de provimento de formação superior para todos os professores, inclusive os que atuam nas séries iniciais do Ensino Básico. O segundo, como documentação de experiência prática, apontar as percepções docentes e discentes tiradas do nascedouro dos Institutos Superiores de Educação, acerca da formação e do papel do professor. Para a consecução do primeiro objetivo, tomou-se como Quadro Teórico de fundo as idéias de formação e políticas de formação de Nóvoa e as de qualificativos exigidos dos professores como demandas da época (Nóvoa, Giroux, Schön). Para a concretização do segundo objetivo adotou-se no Percurso Metodológico, técnicas (entrevistas e questionários) e instrumentos (matriz e roteiro) diferenciados de aporte aos segmentos protagonistas da formação nos ISE. Como resultados mais amplos alcançados podem ser resumidos, no plano da revisão teórica, a transcendência nítida de uma autolouvação de qualidade, além de um corporativismo cego e seletivo a perpassar o debate teórico acadêmico dos espaços da formação; e, de outro, no plano prático, um claro distanciamento do cenário político mais amplo da formação, devidamente situado nos contextos das relações de produção, que determinaram os tantos modismos dos qualificativos hoje esperados do professor nos cursos de formação.

Palavras-chave: formação de professores, prática pedagógica, qualidade do magistério.

ABSTRACT

TORRES, Maria Licia. **Teacher's formation in the Superior Institutes of Education (ISEs): an alternative experience in question**. Rio de Janeiro, 2007. Thesis (Doctorate in Education) – College of Education, Center of Philosophy and Human Sciences, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

The present study has two objectives. The first, as a theoretical contribution, is to identify the present academic reactive ideals about the creation of Superior Institutes of Education, as an innovation of recent law, Directives and Regulations, like alternative institutions to universities, to guarantee the request for teacher's formation in Brazil, in terms of expansion, of internalization and of superior education for all teachers, even the ones who work in the initial grades of Basic Education. The second objective, as the register of practical experience, is to indicate teachers and students' perceptions about academic formation and roles of educators facing the creation of the Superior Institutes of Education. In order to achieve the first objective, the theoretical Fundamentals were based on Novoa's ideas on education, policies of academic formation and the competencies required of educators (Nóvoa, Giroux, Schön). To fulfill the second objective, the methodological approach made use of techniques (interviews and questionnaires) which were separated into preliminary propositions and a semi-structured list of questions, each specifically designed for each of the principle segments of the Superior Education community. Summarizing the most comprehensive results attained on the level of theoretical review, there is a high self estimation of quality, besides a blind and selective corporativism that accompanies the academic theoretical debate of the educational institutions; and, on the practical level, there is a clear distance from a larger political scenario of educational formation, present in the contexts of production relations, which have determined the current trend in identifying the competencies required of educators in superior education courses today.

Key-words: Educational formation of professors, pedagogical practice, Education quality.

RÉSUMÉ

TORRES, Maria Lícia. La formation de professeurs aux ISEs: une alternative. Rio de Janeiro, 2007. Thèse (Doctorat en pédagogie) – Faculté de Pédagogie, Centre de Philosophie et de Sciences Humaines, Université Fédérale de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

L'étude a eu deux buts. Pour contribuer théoriquement, le premier but est de rechercher les idées réactives du milieu académique qui règnent au Brésil en ce qui concerne ce qui est une innovation de la dernière loi de l'éducation: la création des Instituts Supérieurs d'Éducation comme des alternatives aux universités et, de cette façon, assurer le besoin de formation de professeurs au Brésil, soit par l'expansion, par l'intériorisation ou par l'offre de formation universitaire à tous les professeurs, inclus ceux qui travaillent dans l'enseignement initial. Pour documenter l'expérience, le deuxième but est de montrer ce que les enseignants et les apprenants des Instituts Supérieurs d'Éducation pensent sur la formation et le rôle du professeur. Pour atteindre le premier but, on a pris pour théorie, les idées sur la formation et la politique de la formation de Nóvoa et les qualités exigées des professeurs à l'époque (Nóvoa, Giroux, Schön). Pour le deuxième but, on a adopté des techniques (des interviews et des questionnaires) et des outils (une matrice et une route). Dans le plan théorique, on peut résumer comme résultats atteints les plus importants, le visible surpassement d'un auto-applaudissement de qualité et aussi d'un corporativisme aveugle et sélectif qui passe au long du débat théorique des institutions de formation et, dans le plan pratique, un net écartement de la scène politique la plus ample de la formation du professeur. Cet écartement se situe dans les contextes des rapports de production qui déterminent ce qui est à la mode en ce qui concerne les qualités que l'on attend des professeurs dans les cours de formation.

Mots clés: formation de professeurs, pratique pédagogique, qualité du professorat.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
| 2 NOVAS DEMANDAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PROVOCADAS PELAS MUDANÇAS ATUAIS | 31 |
| 2.1 UMA BREVE CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PAÍS | 31 |
| 2.1.1 Leis de Diretrizes e Bases no contexto histórico | 39 |
| 2.1.1.1 Formação de professores nos termos da lei 4024/61 | 48 |
| 2.1.1.2 Formação de professores nos termos da lei 5692/71 | 49 |
| 2.1.1.3 Formação de professores nos termos da lei 9394/96 | 60 |
| 2.1.1.4 Formação de professores nos Institutos Superiores de Educação | 68 |
| 2.2 EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS EM OUTROS PAÍSES COM A CRIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 77 |
| 2.2.1 Na Alemanha | 78 |
| 2.2.2 Na Itália | 82 |
| 2.2.3 Na Colômbia | 85 |
| 2.2.4 Em Cuba | 88 |
| 2.3 ENTRE O REAL E O IDEAL DA FORMAÇÃO DOCENTE | 90 |
| 2.3.1 Estigmas da formação nos ISE trazidos pela resistência cega e corporativa | 94 |
| 2.3.2 Aspirações de um perfil docente ideal – ainda uma utopia nas universidades | 99 |
| 2.3.3 Os qualificativos da moda | 100 |
| 2.3.3.1 Professor pesquisador | 102 |
| 2.3.3.2 Professor investigador | 109 |
| 2.3.3.3 Professor técnico | 112 |
| 2.3.3.4 Professor reflexivo | 117 |
| 2.3.3.5 Professor intelectual | 124 |
| 2.3.3.6 Professor transformador | 128 |
| 2.3.3.7 Professor incentivador | 129 |

| | |
|---|-----|
| 3 TEMAS INTERMITENTES DA FORMAÇÃO – UMA OBRA EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO | 134 |
| 3.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PAVIMENTAÇÃO DA PRÁTICA | 150 |
| 3.1.1 Base teórico prática | 150 |
| 3.1.2 A realidade da FAETEC | 152 |
| 3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO FLUXO REVITALIZANTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 154 |
| 3.3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA O ENSINO | 173 |
| 3.4 PESO DA CULTURA ESCOLAR NO COTIDIANO DA FORMAÇÃO | 177 |
| | |
| 4 INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO – O COTIDIANO DE EXPERIÊNCIAS PÚBLICAS NO RIO DE JANEIRO | 185 |
| 4.1 TRAJETO METODOLÓGICO | 185 |
| 4.2 PECULIARIDADES DE UMA EXPERIÊNCIA SISTÊMICA DESENVOLVIDA PELA FAETEC | 196 |
| 4.2.1 ISE Três Rios | 196 |
| 4.2.2 ISE Itaperuna | 200 |
| 4.2.3 ISE Bom Jesus | 203 |
| 4.2.4 ISE Professor Aldo Muylaert (ISEPAM) | 205 |
| 4.2.5 ISE Santo Antônio de Pádua | 208 |
| 4.2.6 Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) | 212 |
| 4.3 PANORAMA DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO ALTERNATIVA NOS ISEnotas que devem ser utilizadas apenas em notas | 218 |
| 4.3.1 Apresentação e análise dos itens do questionário | 223 |
| 4.3.2 Apresentação e análise dos itens das entrevistas | 231 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES | 238 |
| REFERÊNCIAS | 245 |
| ANEXOS | 261 |

1 INTRODUÇÃO

As novas demandas de atendimento...[trazidas] para a escola e seus professores...geraram o investimento de grandes recursos em programas de formação contínua, por parte do Estado, cujos resultados se perdem por não terem continuidade e não se configurarem com uma política de formação que articula à formação inicial e ao desenvolvimento das escolas (PIMENTA, 2002, p.18).

A instituição educacional brasileira, notadamente no que se refere à formação de professores, enfrenta atualmente uma séria crise de exigências e diversidades face a demanda de preparar professor com qualidade dentro de um novo perfil para o mundo globalizado. De maneira geral, os debates e as discussões que essa crise tem suscitado, nos vários setores da sociedade civil, destacam primordialmente, a relação entre a má-qualidade de ensino e o despreparo dos professores na condução de projetos pedagógicos capazes de formar cidadãos ativos e influenciar positivamente os rumos da história de sua comunidade e de seu povo.

Discutir a formação de professores atualmente requer, além do estudo das legislações, uma abordagem mais consistente com a realidade mundial, cujas exigências são complexas e as informações são velozes. Isso implica busca de paradigmas no contexto do reconhecimento dos direitos sociais desses profissionais contingenciado a baixos salários que recebem e às responsabilidades que lhes são imputadas pela má qualidade do ensino e pelo fracasso e evasão dos alunos.

São múltiplas as tentativas de explicação para a má qualidade do ensino. Ninguém escapa às acusações mútuas de professores que, de um lado, acusam os alunos de agressivos, relapsos, desinteressados ou portadores de dificuldades de aprendizagem e, de outro, os alunos que atribuem aos professores a culpa de seu fracasso, como sendo agentes perpetuadores das desigualdades sociais ou de

fossilizadores dos currículos ou delapidadores dos sistemas educacionais. Isto, sem falar do Estado que impõe a ambos a responsabilidade pela falência do ensino-aprendizagem. E, tampouco, sem considerar também a sociedade que vê a todos como co-responsáveis do desvio de percurso do ensino, como se fosse possível divisar e compartimentar tantos óbices e atores envolvidos.

No caso dos **professores**, esses são os que mais se colocam na mira das críticas. Ora são **malformados**, ora são **desidiosos**, ora são **desinteressados**, ora são pouco **dedicados**, e assim por diante.

Procura-se traçar com régua e compasso a questão das causas, como se fossem únicas, simples e conversíveis a uma única fonte de razões.

O fato é que há um verdadeiro universo de supostas respostas, remédios ou fórmulas milagrosas para o fenômeno. Por isso, existe uma necessidade de traçar a evolução dessas idéias, levantando-se a base legal que vem regulamentando a formação no país e investigando como essas inovações têm sido assimiladas ao longo da história.

Um tema de pauta é o debate sobre a qualidade de ensino, constelação maior da qual faz parte o tema da formação de professores na maioria das vezes restrito aos campos da sociologia e da filosofia, via regrada limitado ao discurso da constatação ao intuito de apresentar a escola como uma instituição marcada por interesses de grupos sociais e a vaga intenção de pensar a construção de uma sociedade moderna, pautada pelos valores da democracia e da igualdade social. Nesse sentido, a discussão da formação é projetada em nível macroestrutural e, assim, estacionada em torno de uma análise ampla e genérica acerca da história, da cultura, da sociedade e dos projetos político-econômicos que regem o ensino. São inúmeras as produções que concebem a questão por esse viés. São poucos os que

avançam na abordagem macroestrutural sem perder de vista o chão da escola e vice-versa.

Afinal, vem se desenhando, ao longo dos últimos anos, a requisição de uma nova identidade do professor subentendida ao desafio de restituir sua autonomia, de promover sua construção social e de elevar seu estado de consciência face os mitos da pedagogia moderna e ao processo de transformação do sistema educacional.

É preciso ampliar o sentido e conteúdo da profissionalidade¹ docente apontada por teóricos; nesta perspectiva, é sinalizada a partir dos temas, dos problemas, dos espaços e dos contextos, pois o professor deve pensar e intervir. No entanto, para compreender o profissionalismo docente, é importante relacioná-lo em todos os contextos que envolvem a prática educativa, observando que a prática docente não se reduz às ações dos professores, mas o desempenho transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação. A proposta de profissionalização é a de que os professores dominem a utilização de suas ações profissionais. Eis aí a função da investigação e da teoria a serviço da prática.

A identidade do professor, enquanto profissional da educação, passa a emergir nesse processo como uma exigência de mudança de rumos. É difícil, no entanto, transcender os mitos que a modernidade, impregnada pela absoluta crença na ciência, fixou no campo da educação. Alguns deles transitam em simplistas relações de causa e efeito no campo de ação mais imediato do fazer pedagógico: se a competência desse profissional é avaliada segundo sua capacidade de aplicação das regras científicas aos problemas da sala de aula, então ele passa a acreditar que a questão pedagógica restringe-se aos aspectos metodológicos; se o saber científico se fundamenta na linearidade, então o professor passa a acreditar que o

¹ Entendemos por profissionalidade o que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem o cerne do ser do professor (SACRISTAN, 1999, p.65).

processo de ensino-aprendizagem também se dá linearmente; se há a convicção de que o saber científico possui autonomia, então o professor passa a acreditar que o seu papel enquanto educador é o de transmitir esses saberes e não de produzi-lo, simplesmente, num trabalho didático com seus alunos, pois são saberes que os instrumentalizam a compreender a realidade em que vivem e a transformá-la. Se o conhecimento reduz-se ao saber científico, o professor passa a acreditar que o saber acadêmico é meramente acumulativo e que, para adquiri-lo, basta um esforço de memorização; se o direito à educação passa a ser garantido também por um clube de amigos, então o docente passa a acreditar na variada panacéia de grupelhos de interesse. Tudo isso provoca uma descaracterização ou desprofissionalização dos professores.

Esses mitos, que conferem ao professor a função de simples executor de tarefas mais relegadas a uma espécie de apêndice da educação, se incumbem de fazer com que ele, no exercício de sua prática, perca sua dimensão humana e profissional. A estrutura hierárquica em que se constituiu o sistema educacional permite a interferência de acadêmicos científicos como pensantes da elaboração dos currículos e dos programas de ensino, retirando do professor grande parte de sua autonomia e reduzindo-o a mero executor das tarefas determinadas por “autoridades” que o esvaziaram de sua função decisória sobre o fazer pedagógico. É como se os teóricos detivessem a chave da educação e o professor visto apenas como mão-de-obra executante, esvaído do pensar sobre sua prática e vivência de sala de aula, nada acrescentasse aos debates dos novos rumos da formação.

A ele passa a ser imputada, então, a responsabilidade pela sucessão de crises a partir daí desencadeadas: desde a chamada “crise de identidade”, assim

batizada pelos teóricos, passando pela crise da escola até a crise mais ampla da educação.

É preciso aquilatar, contudo, até que ponto a idéia de crise vem a ser uma criação ou versão penal de estudiosos que atribuem ao professor a grande responsabilidade, se não a maior pelas mazelas da educação.

Em verdade, não há como pensar alternativas consistentes que retirem a escola desta crise, sem pensar em enfrentar a crise por que passa o professor. A questão é de parcimônia com a responsabilização. Nenhuma reforma educacional possui chances de sucesso se não contar com o docente como parceiro nas discussões desse processo. Se o docente hoje é considerado incapacitado para mover mudanças em suas práticas profissionais, é necessário que se diga que a responsabilidade dessa afirmativa não é totalmente dele. Na verdade, a crise por que passa a escola, refletida nos altos índices de retenção e na dificuldade dos alunos de enfrentar as exigências do mundo contemporâneo, pode ser resultado da base explicativa dada pelo modelo racionalista da modernidade e do neoliberalismo² e não a dita “*incapacidade*” do professor e de sua formação.

Não se trata de uma formação de professores centrada na sua preocupação de transmissão de metodologias de ensino “*redentoras*”. A demanda de uma nova cultura profissional é explicitada a partir da necessidade de o professor reorganizar tanto a sua identidade como profissional da educação, quanto a sua identidade pessoal, buscando encontrar relações entre ambas. Isto significa uma reorganização que faz o professor ganhar a consciência de que estar em formação implica investimento pessoal, trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos

² O neoliberalismo é o novo caráter do velho capitalismo. Este adquiriu força hegemônica no mundo a partir da Revolução Industrial do século 19. O aprimoramento de máquinas capazes de reproduzir em grande escala o mesmo produto e a descoberta da eletricidade possibilitaram à indústria produzir, não em função de necessidades humanas, mas, sobretudo, visando ao aumento do lucro das empresas. (Frei Betto, 2007)

próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Tem ganhado vulto hoje a perspectiva generalizada / disseminada de um processo de formação de professores na linha crítico-reflexiva, a projetá-lo a um só tempo como profissional pesquisador, investigador, técnico, reflexivo, intelectual, transformador e incentivador, que venha objetivar, prioritariamente, a construção de um pensamento autônomo, em que o sujeito, ao refletir sobre sua prática, perceba-se como produtor de saberes e imbuído da capacidade de decidir, de criar e recriar a realidade, articulando novos saberes em novas práticas.

Nessa perspectiva, coloca-se a modismo de formação de professores enquanto professor pesquisador, investigador, técnico, reflexivo, intelectual, transformador e incentivador, entendendo-se que as ações do docente não são resultados de suas escolhas individuais face as demandas da sala de aula. Vem a ser uma mudança geral aspirada de tal forma, que todas essas condições implicam ou exigem a presença de educadores criadores, instigadores, inquietos, curiosos, humildes e persistentes para atuarem num mundo globalizado e cheio de incertezas.

Essa exigência remete a uma outra, referente à perda da imagem de professor num passado recente à memória, à história, de como se ser professor, fosse um “cata-vento” que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica.

É imperioso enfrentar questões do poder na educação que sejam reativas a quaisquer limitações do papel do professor, sobretudo as ligadas apenas aos aspectos didáticos.

Reina uma “hiper-responsabilização” do professor em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, situação esta que, segundo alguns autores

refletem a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor como condutor visível dos processos institucionalizados de educação.

É sabido que, no ato da implementação da Lei 9394/96, ora em vigor, ficou determinado que, ao cabo de dez anos a contar um ano após sua publicação oficial, levaria à comemoração, no próximo ano, em 2007, o marco da Década da Educação. Nesse intermédio, haja vista a sucessão de inovações trazidas na política de formação docente no país, entre elas a extensão da mesma ao chamado Instituto Superior de Educação (ISE) que, dia-a-dia vem se desdobrando e evoluindo, desde seu nascedouro, a legislação referente à matéria, estabelecendo-se assim, de lá para cá, as novas vertentes norteadoras da formação.

Considera-se, portanto, que a presente pesquisa poderá, resgatando um passado recente, trazer à luz os (des) caminhos originados da interpretação legal acerca da formação de professores, caminhos esses que, de certo modo, suscitaram modelos, teorias, práticas, transformações entre outras, cujas marcas vêm convergindo para um mesmo caudal, a melhoria da qualidade a partir das experiências consideradas bem sucedidas.

Toda problemática que busca tratar da formação do professor invariavelmente deve remeter à análise das retinias determinações Legais. É importante, pois, verificar a trajetória das inovações legais relativas à formação docente no período das três últimas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): 4024/61; 5692/71 e 9394/96, pois se revelam incipientes, senão superficiais, os estudos analíticos a respeito da trajetória da formação nos últimos anos, que trace os parâmetros numa evolução que permita oferecer um perfil das possibilidades trazidas com as últimas LDBs.

É esperado, porém, que esta formação signifique preparação de profissionais com competências e habilidades capazes de reverter toda uma trajetória histórica depreciativa, centrada na desvalorização do magistério, como as velhas e pejorativas figuras endereçadas ao trabalho do professor e à sua formação, como se fossem as principais ou únicas mazelas de um ensino decadente.

A partir dos últimos anos da década de 70, a preocupação com a formação do professor acentuou-se de tal forma que ganhou espaço, levando-o a amplo questionamento de seu papel e dos currículos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Durante os anos 80, foram inúmeros os encontros e publicações em que se defendeu o valor da competência do profissional de ensino, enfocando-se tanto o aspecto técnico de seu desempenho como o sentido político de sua prática. Variou-se, todavia, a ênfase dada a cada uma das duas dimensões. Desde então, diversas propostas curriculares foram planejadas e implementadas.

Tornou-se, oportunamente, então, como campo de estudo um momento privilegiado na educação fluminense – o da primeira experiência educativa do Instituto Superior de Educação, os chamados Institutos Superiores de Educação (ISEs), pertencente a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) – RJ.

Para essa incursão em campo concorreu uma dupla situação facilitadora: de um lado, a atuação, em princípio como professora e, depois, como supervisora dos ISEs/FAETEC desde a sua criação; de outro, a condição de pós-graduanda de um Doutorado em Educação, que teve a oportunidade de acompanhar ao longo do curso, o rumo das discussões teóricas e das críticas desse tipo de experiência nos ISEs – a formação de professores nos chamados Cursos Normais Superiores, surgidos com a última lei, a LDBEN, em vigor. Foi possível conciliar, a um só tempo, não apenas a experiência endógena, a vivência interna como co-atora desse

processo, como também, o olhar externo e o subsídio teórico, ambos necessários à dialética do presente objeto de estudo.

Logo após a criação do primeiro ISE da FAETEC, o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), sediado no antigo Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), tradicional centro de excelência na formação de professores no Estado, foram implantados subseqüentemente mais cinco ISEs, em atendimento a uma política de interiorização de formação, no Estado, estrategicamente situados em áreas carentes de atendimento na região Noroeste Fluminense – ISE de Bom Jesus do Itabapoana, ISE de Santo Antônio de Pádua e o ISE de Itaperuna; na região Norte Fluminense, o ISE de Campos dos Goytacazes; e, na região Centro-Sul Fluminense, o ISE de Três Rios. Após vários anos de funcionamento dos seis ISEs, com turmas já formadas em todos eles, a FAETEC criou, no ano de 2006, o ISE Zona Oeste, que funciona no 3º andar do prédio principal do Instituto de Educação Sara Kubitschek (IESK), em Campo Grande, Rio de Janeiro, outro estabelecimento marcado na história pela sua trajetória na formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, totalizando sete Institutos de Educação vinculados à FAETEC.

Deu-se, portanto, a dupla e convergente oportunidade de aprofundar essa experiência, tornando-a como objeto de análise para requisito final do curso de Doutorado, como uma proposta de formação de professores, nos Cursos Normais Superiores, uma alternativa legal trazida pela última LDB, com vista à expansão, à interiorização e ao provimento de formação em todo o país.

Em 2002, foi solicitada, em bloco, pela FAETEC, através do processo nº E03/100088/2002, ao Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ), a autorização, dos cinco ISEs implantados nas regiões centro, noroeste, norte e

centro-sul fluminense. Em seguida, o CEE/RJ determinou a formalização em separado de cada um dos ISEs através dos seguintes protocolos: Portaria CEE 114/02 – Bom Jesus do Tabapoana, Processo 03/100.238/02; Portaria CEE 115/02 – Campos dos Goytacazes, Processo 03/100.353/02; Portaria CEE 117/02 – Itaperuna, Processo 03/100.237/02; Portaria CEE 113/02 – Três Rios, Processo 03/100.235/02. O ISERJ, neste período, já havia obtido do CEE/RJ a autorização de seu Curso Normal Superior, a princípio com duração de quatro anos. Logo depois, a partir de 2005, uma vez inscrito nos projetos Pedagógicos dos demais ISE/FAETEC, passou a regular-se sob a duração de três anos, como os demais pares, o que resultou em um dos fortes conflitos internos entre os membros do corpo docente e a mantenedora.

Os primeiros reivindicam a permanência dos 4 (quatro) anos e defendem o projeto pedagógico de criação do mesmo e, por sua vez a mantenedora determina a igualdade de tempo de formação entre todos os ISEs, isto é em 3 (três) anos, como previsto em seu projeto “sistêmico” de formação. Eis por que, convivem atual e paralelamente no ISERJ duas matrizes curriculares, uma de 4 (quatro) anos, com alunos já formados e em formação, e outra de 3 (três) anos, nos termos do Projeto Pedagógico da FAETEC, com alunos que estão cursando o primeiro, o segundo, e o terceiro períodos, no ISERJ.

O sétimo Instituto Superior de Educação foi criado recentemente pelo Decreto nº 37.100 de 18 de março de 2005, dentro da estrutura do Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO), como já mencionado, no 3º andar do prédio principal do Instituto de Educação Sara Kubitscheck (IESK). O ISE da Zona Oeste foi criado em um local onde não existem Cursos de Graduação públicos e gratuitos, sendo acessíveis à população local.

O Instituto Superior de Educação da Zona Oeste iniciou as suas atividades em março de 2006. Portanto, o referido Instituto, não fará parte da presente pesquisa, pelo simples fato, até o momento, o mesmo, não ter tido autorização do Conselho Estadual de Educação para abertura do seu vestibular, em virtude de o Instituto não estar credenciado e seu curso autorizado. O referido tem apenas uma turma de alunos cursando o segundo período, os quais não apresentam subsídios convincentes para o estudo em questão e pela sua trajetória acadêmica ainda estar se iniciando em um estado embrionário e, portanto, não puderam ser selecionados para serem os protagonistas do referido trabalho.

Em 15/07/02, foi instituída uma Comissão Verificadora designada pela Portaria CEE/RJ nº 115/02, publicada em Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro (D.O.E.R.J). de 27/06/02, para apreciação *in loco* das condições de funcionamento de cada instituto. A Comissão Verificadora, em visita oficial aos Institutos Superiores de Educação empreendeu, nos cinco estabelecimentos visitados 3 (três) vertentes de análise: a primeira, discute o modelo pedagógico implantado; a segunda, estrutura administrativa operacionalizada; a terceira, referente à carga horária das matrizes curriculares adotadas, em consonância com a legislação vigente, a Resolução CEE nº 01/01.

Com a própria legislação em fase de criação, careciam os ISEs de diretrizes consolidadas acerca da definição da parte teórica e da parte prática dos cursos. No caso específico da parte prática, era urgente definir e estabelecer, além dos convênios para o estágio, os procedimentos sobre os termos específicos legais em vigor: o das atividades práticas, das atividades de estágio supervisionado e das atividades acadêmico-científico-culturais.

Para a Comissão Verificadora, o projeto pedagógico em apreço carecia de condições básicas para a implantação: alocação provisória de docentes, adaptações de espaços físicos, criação de espaços necessários; colocação de mobiliários e equipamentos necessários para atender ao curso; instalações de laboratórios de informática em todas as Unidades, de ciências e de línguas e de apoio sustentável das bibliotecas, sendo estas consideradas os pontos mais vulneráveis de funcionamento dos ISEs.

A alocação provisória de docentes por contrato temporário através de títulos, bem como a destinação de diferentes disciplinas para um mesmo docente, criadas à revelia de mudanças e ajustes legais, como a qualificação específica, sem a titulação prevista no artigo 66 da LDB 9394/96, que prevê parte da formação de pessoal para o magistério superior em nível de pós-graduação (*stricto-sensu*), figuraram também como pontos que passariam a merecer especial atenção da FAETEC, segundo relatório elaborado pela Comissão Verificadora.

Hoje, atendidos os requisitos básicos de funcionamento, restam os ajustes progressivos, de acordo com as peculiaridades da região e as habilitações específicas de cada curso.

A pesquisa, a rigor, acabou por permitir levantar os rumos da dicotomia existente entre a atual proposta de formação nos ISEs e os antigos modelos convencionais de cursos de formação de professores nos Cursos de Pedagogia.

Trata-se de saber se esta modalidade de formação está propondo mudanças em sua prática após a sua criação na Lei 9394/96 e se será capaz de provocar inovações substanciais nas conceituações e práticas educacionais dos professores que vivenciam essa formação. De saber o lugar de inserção das atividades educacionais neste contexto. E, de indagar como pensar a formação de professores

para dar conta e acompanhar uma sociedade em crescente e acelerada transformação.

Portanto, pretendeu-se, nesse trabalho, apresentar, então, uma contribuição à questão qualidade da formação do ensino, tendo-se em mente dois objetivos:

- (1) Levantar o ideário reativo acadêmico, reinante no país acerca dessa inovação da última LDB, de formação alternativa, bem como,
- (2) Apontar as percepções docentes e discentes tiradas do nascedouro das experiências de instituições como a FAETEC.

Para isso, tem-se em mente traçar o percurso da orientação legal posta nas três últimas LDBs, quanto ao que cada uma especificamente estabelece a respeito da formação do professor e sinalizar experiências de criação em instituições semelhantes aos ISEs em outros países.

Nesta trajetória, o presente trabalho foi estruturado em cinco partes. A primeira introduz o interesse e o problema de estudo, especificando seus objetivos, sua importância e os procedimentos da pesquisa.

A segunda parte, enfoca os referenciais teóricos para a investigação, na ordem seguinte: (a) novas demandas de formação docente provocadas pelas mudanças atuais; (b) experiências desenvolvidas em outros países com a criação de Instituições de formação de professores; (c) entre o real e o ideal da formação docente.

A terceira parte continua dando enfoque ao componente teórico da pesquisa, como: (a) temas intermitentes da formação – uma obra em permanente construção, que enfoca o estágio supervisionado na pavimentação da prática; a formação continuada como fluxo revitalizante na formação de professores; as competências e habilidades para o ensino; e o peso da cultura escolar no cotidiano da formação.

A quarta parte trata do cotidiano de uma experiência pública no Rio de Janeiro; do trajeto metodológico; das peculiaridades de uma experiência sistêmica desenvolvida pela FAETEC; e do panorama da experiência de formação alternativa nos ISEs.

A quinta e última parte oferece as considerações finais e as recomendações obtidas sobre a pesquisa realizada, respondendo aos questionamentos levantados na introdução.

2 NOVAS DEMANDAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PROVOCADAS PELAS MUDANÇAS ATUAIS

Seria vão voltar as costas ao passado para só pensar no futuro. É uma ilusão perigosa acreditar que haja aí uma possibilidade. O futuro não nos dá nada; nós é que, para construí-lo, devemos dar-lhe tudo, dar-lhe nossa própria vida. Mas para dar é preciso ter, e não temos outra vida, outra seiva, a não ser os tesouros herdados do passado e digeridos, assimilados, recriados por nós. De todas as necessidades da alma humana não há outra mais vital que o passado. (WEIL, 1996, p.418)

É importante localizar, no tempo e no espaço, a trajetória da formação de professores. De início, impõe-se uma retrospectiva histórica, desde o surgimento das antigas Escolas Normais, passando pelos Cursos de Magistério, bem como a formação nos cursos de Pedagogia, destacando-se mais especificamente, neste último, o surgimento da habilitação para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para Educação Infantil.

Com vistas à problemática dos cursos que formam os professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil pós-LDB 9394/96, haja vista sua organização, seus currículos e seus pressupostos filosóficos, é preciso situar o contexto histórico e as perspectivas atuais, bem como sinalizar projeções futuras. Em paralelo traçado com as duas leis anteriores, buscou-se na Lei seguinte, a de Diretrizes e Bases 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, objetivamente, proposta de formação de professores como o foco comparativo do estudo, numa época em que a evolução técnico-científica vem exigindo qualificação profissional cada vez mais complexa.

2.1 UMA BREVE CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PAÍS

A história nos revela os movimentos ocorridos na Revolução Francesa que refletiram profundas modificações nas sociedades mundiais, inclusive no Brasil, no

que diz respeito ao modelo de Escola Normal ou Liceus oriundos deste movimento e repercutidos nas idéias dos educadores brasileiros da época, assim como, na maioria dos movimentos sociais que envolviam a educação na Europa.

Durante o período de 1549 a 1850, a educação no Brasil viveu o surgimento de dois grandes movimentos que foram importantes para a nossa história. O primeiro foi dominado pelos jesuítas que monopolizavam o ensino, instruindo descendentes de colonos e catequizando os indígenas. Ribeiro (1990, p.25) comenta que

os colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial, pois o plano legal de catequizar e instruir os índios muito se distanciava do plano real, uma vez que os instruídos eram descendentes dos colonizadores enquanto que os indígenas eram apenas catequizados.

Verifica-se ainda que, neste período, a educação feminina restringia-se a boas maneiras e prendas domésticas, enquanto que a educação profissional era especificamente o trabalho manual, conseguida através do convívio, no ambiente de trabalho.

Os professores primários da Instituição Pública no tempo do império eram servidores públicos. No entanto, na escola hierárquica, a sua função era pouco cobiçada, vigiada e mal paga, na nota de uma malha de poderes, levando a burocratização da profissão e, conseqüentemente, a aversão ao trabalho realizado pelos próprios professores, durante muito tempo, gerando preconceito contra o professor primário, discriminação esta que, infelizmente, ainda vem ocorrendo no meio educacional.

Vale ressaltar, também, que o patrimonialismo e o clientelismo existentes nesta época eram instituídos como critérios básicos para recrutar professores, constituindo um dos mais sérios problemas do ensino o fato de não se conseguir distinguir os professores capazes dos incapazes para exercerem a profissão, fato

este que continua ocorrendo até os dias atuais, apenas com uma nova roupagem e denominação. O conhecido apadrinhamento vigente nas hostes do governo federal, estadual e/ou municipal, não podia deixar de ocorrer nas repartições públicas educacionais, protagonizado por pessoas que ocupam cargos ou funções sem nem ao menos possuírem formação ou até mesmo informação específica pertinente.

Neste contexto Souza (2000, p.87) esclarece que

do favoritismo, do arbítrio e dos baixos salários a que são submetidos os professores, a inspeção e a avaliação do ensino proposta pelo governo para melhorar a qualidade da instrução pública da Corte, são percebidas pelos professores como formas de reduzir seu trabalho à indignidade do trabalho escravo.

Isto não apenas era claramente percebido pelos professores, como também era notoriamente evidente que a vontade de ensinar já estava minada completamente pela desvalorização social e econômica da profissão.

O segundo movimento significou a fase Joanina, caracterizada pelo fim do império e pela vinda da família real para o Brasil, em cujo período deu-se o início da formação assistemática do professor primário.

Mais adiante, foi adotado nas escolas o método *Lancaster*³ que havia sido aplicado na Inglaterra para suprir a carência de profissionais e para atender a demanda elevada de alunos. Entretanto, tal método utilizado entre 1823 e 1838, embora, permanecesse por 15 anos, revelou-se ineficaz e, em seguida, acabou sendo substituído pelo ensino em Escolas Normais.

Para as províncias, cabia a responsabilidade de legislar sobre a instrução pública nos níveis primário e secundário, fato este evidenciado pelo ato adicional de 1834 que outorgava tal competência às Assembléias Provinciais. Este ato deixava,

³ Esse método consistia na escolha, pelo professor, dos melhores alunos, treinados (decúria) destinados a ensinar a um grupo de dez alunos (decúria), seus colegas, sob a rígida vigilância de um inspetor.

também, para o poder central, a responsabilidade do ensino na Corte e o ensino de nível superior em todo o país.

Com vistas a melhoria da formação de mestres, foram fundadas as primeiras escolas normais, entre elas primeiramente a de Niterói, Rio de Janeiro (1830), considerada a pioneira na América Latina. Depois desta primeira criação, várias outras escolas surgiram: a Escola Normal da Bahia, criada em 1836; a do Pará, fundada em 1839; a do Ceará em 1845; a da Paraíba em 1854; a do Rio Grande do Sul, em 1870; a de São Paulo, em duas tentativas, em 1875 e 1878; a do Paraná em 1876; a Escola Normal da Corte em 1874; a do Mato Grosso, fundada em 1876; a de Goiás, em 1881. Geralmente, eram oferecidos apenas dois anos de curso, de nível secundário, atendendo a pouquíssimos alunos. O ensino era formal, distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas relacionadas com a atuação profissional do professor, além de funcionar de maneira precária e irregular.

Curiosamente, as escolas normais, que, no início, admitiam apenas rapazes, tiveram mais tarde uma clientela predominantemente feminina. A Escola Normal de São Paulo, só 30 anos depois de fundada, passou a oferecer educação para as meninas.

Aliás, a educação feminina somente no final do século começa a conquistar espaço. A maioria das mulheres do Império vivia em situação de dependência e inferioridade, com pequena possibilidade de instrução. Em algumas famílias mais abastadas, às vezes, elas recebiam noções de leitura, mas dedicavam-se, sobretudo, às prendas domésticas a aprendizagem de boas maneiras.

Aos poucos, segundo Aranha (2003, p.155), apareceram escolas que se ocuparam da educação feminina, sobretudo as instituições religiosas francesas. Se,

em 1832, havia 20 escolas primárias femininas em todo o Império, em 1873, apenas a província de São Paulo contava com 174 unidades.

A primeira metade do século XIX é marcada pela redução de escolas de nível primário, período este marcado pelas dificuldades em encontrar profissionais aptos para o exercício do magistério, pois além dos conteúdos e metodologias limitadas, havia falta de apoio e desestímulo ao aprimoramento dos professores, em virtude da desvalorização e dos baixos salários que não apresentavam atrativo nenhum para os jovens que quisessem optar pela carreira do magistério. Desde então, a desvalorização do professor e a luta por salários, carreira digna, estabilidade financeira e condições de trabalho vêm acompanhando a trajetória do docente. Essa luta, na visão de Arroyo (2000, p.23), é *“a defesa e afirmação de um ofício que foi vulgarizado e precisa ser recuperado sem arrependermos do que fomos outrora, porque ainda somos”*.

O descaso pelo preparo do mestre é a face de governos não comprometidos com a prioridade da educação elementar e de que não a tratam com a devida seriedade e respeito.

Consta em Ribeiro (1990, p.23) que, até o final do século XIX, reinava o *“desinteresse da monarquia em oferecer ensino elementar a todas as camadas”*, argumento justificado pela insuficiência de verbas nacionais para o atendimento da instrução básica. Somente, no final deste século, as escolas normais são, aos poucos, implantadas.

Quanto ao ensino nessas escolas, Ribeiro (idem, p. 155) também enfatiza que *“é formal, distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas relacionadas com a atuação profissional do professor, além de funcionar de maneira precária e*

irregular". Ressalta, ainda, que *"curiosamente, as escolas normais no início, destinavam-se apenas aos rapazes"*. Oliveira (1994, p.14) descreve:

no princípio essas escolas contavam com os alunos apenas do sexo masculino, pois, nessa época, apesar das idéias liberais que agitavam o país, não era permitido às mulheres que trabalhassem fora de casa ou que freqüentassem escolas com homens".

Assim, a educação feminina passou a ocupar um momento de destaque. A maioria das mulheres do Império vive em situação de dependência e inferioridade com pequena possibilidade de instrução. A esse respeito Novaes (1987, p.9) ressalta:

Em 1827, a legislação restringe o ensino da aritmética nas escolas de meninas, às quatro operações. As mestras são assim, desobrigadas, do ensino da geometria, surgindo desta forma, mais uma diferenciação curricular entre escolas masculinas e femininas, já que a geometria continuava a integrar o currículo das escolas para meninos. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se abria a possibilidade da educação para as mulheres, também se limitava essa perspectiva, pois o ensino nas escolas femininas enfatizava mais os trabalhos manuais que a leitura, escrita e aritmética.

Não por acaso, alguns estudos falam da incorporação feminina no magistério mormente marcada pela ideologia da domesticidade e da submissão. Visivelmente, as mulheres ocuparam os postos mais baixos da hierarquia do sistema sob condição quase sempre associada à desvalorização econômica e social da docência.

Desta maneira, a formação do professor, ao longo da história, vem acompanhada da inserção desigual da mulher no mercado de trabalho. Atualmente, em grande maioria, as mulheres ocupam as vagas sobretudo destinadas ao professorado dos segmentos mais baixos do ensino, continuando, assim talvez por questões históricas e políticas, na marginalidade desse mercado, ao aceitarem receber salários inferiores aos dos homens.

Em 1890, destaca-se o *Pedagogium*⁴, criado por Benjamim Constant e outros, no Distrito Federal, a reforma da Escola Normal da Capital, com curso superior para a formação de professores primários; a criação das Escolas Superiores de Agricultura e de Engenharia e de três ginásios que foram as tentativas de efetivar os estudos de formação de professores em nível superior. Porém, Não se tornou realidade, o que seria, segundo Romanelli (1997), a criação de um centro de pesquisas educacionais e de um museu pedagógico, ambos idealizados a construir o primeiro centro de aperfeiçoamento do magistério, após a Proclamação da República.

O projeto dessa escola normal superior não se concretizou e, com o passar do tempo, a exigência de sua criação desapareceu dos textos regulamentares da educação em São Paulo, o primeiro estado a reivindicar essa formação a nível superior. As escolas normais passam a constituir uma das poucas oportunidades, senão a única, de continuidade de estudos para a mulher e, no final do século XIX, com funções de dar formação profissional, aumentar a instrução e, também, de “*formar boas mães e donas de casa*”, o que, para Novaes (1987), “*eram funções que, sem maiores alterações, persistem até hoje*”.

Em 1891, é promulgada a primeira Constituição Brasileira, que mantém as Escolas Normais e primárias sob a responsabilidade dos Estados. Estas não são citadas na constituição nem como escola secundária de orientação nem como escola de formação profissional, apesar de serem sempre referenciadas junto com esses dois ramos de ensino.

⁴ *templo da modernidade educacional republicana brasileira (1890-1919)*, que visava à criação de um museu pedagógico nacional para preservação da memória dos lugares, dos homens e do projeto de educação pública republicana brasileira para a transformação da sociedade, elaborado por Benjamim Constant, Menezes Vieira, Rui Barbosa, Franklin Dória entre outros.

Aos poucos, antes do final do século, as mulheres passaram a constituir a maioria da demanda docente para o ensino Normal. O fato de essas escolas terem um currículo mais simplificado, reforçava a idéia de que a profissão docente equivalia a um nível secundário de qualificação profissional. Campeava o conceito de que o ensino nestas escolas era uma extensão do lar e adequava-se àquelas mulheres que não escolhiam a dedicação ao casamento. Este era o pensamento vigente na época: o primeiro fim a que as mulheres deveriam almejar era o casamento, senão poderiam seguir a carreira no magistério, desde que fossem solteiras.

Nas escolas femininas lecionavam as professoras do Seminário das Educandas. Elas eram recrutadas, segundo Azevedo (1961, p.586), *“entre as órfãs que, tendo 18 anos completos, não se casavam, ou não se empregavam para serviços domésticos e providas nas primeiras cadeiras das primeiras letras”*, esta era a forma de o governo resolver a escassez de professores.

Durante a década de 20, reformas estaduais foram introduzidas com vistas ao desenvolvimento urbano da sociedade, ou impulsionadas por uma fração da burguesia industrial, que apoiava os movimentos em prol das artes, das letras, na política e na educação. É nesse período que nascem algumas associações, reflexo desta preocupação da sociedade burguesa da época.

Esses acontecimentos contribuíram sobretudo para a criação das reformas educacionais na época, como também, para o avanço e modernização da indústria, além da prosperidade do comércio exterior. Houve uma necessidade de professores e escolas incentivadas pela crescente pressão da população, incluindo-se aí a inserção de imigrantes europeus. O pensamento vigente dos governantes era o de avançar no contexto da industrialização, sendo o fator mais importante a concorrer

para esse avanço, a modernização da educação, no sentido de formar mão de obra qualificada..

2.1.1 Leis de Diretrizes e Bases no contexto histórico

Em 1924, foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE) que, ao promover diversas conferências em nível nacional, muitos educadores seguidores da pedagogia escolanovista⁵, introdutores do pensamento liberal democrático, tiveram aí um poderoso canal de defesa da escola pública e gratuita para todos, a contribuir para uma sociedade mais igualitária e sem privilégios.

Por volta de 1930, o país vive um momento de crescente transformação política, econômica e industrial. Data desta época a criação do Ministério da Educação, órgão responsável pela ação planejada das reformas em nível nacional e pela estruturação da universidade, tanto como forma de esboçar uma coordenação nacional na área da educação, como também de aproximação dos governos aos educadores por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação.

A partir das reformas ocorridas em 1930, foi introduzida a disciplina de História da Educação nos cursos normais. Antes, as escolas normais do século passado não a ofereciam em seu currículo, pois se restringiam a conteúdos de História Geral e a do Brasil, mais voltadas a matérias de cultura geral e menos de formação profissional.

Nas décadas de 30 e 40, com a implantação das universidades, são criadas faculdades de educação, abrindo-se assim reais oportunidades àqueles que se dedicavam à pesquisa e à elaboração de monografias e teses nessa área específica. (ARANHA, 2003, p.20)

⁵ Também chamada de pedagogia renovada, é centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais. (LUCKESI, 1996, p.30)

Em 1931, foram convocados profissionais de educação a participar da definição da política educacional que seria estabelecida na nova Constituição.

Em 1932, como ressalta Cavalcante (1994, p.29) *ocorre “um marco no plano de evolução do pensamento pedagógico”,* o então chamado *“Manifesto dos Pioneiros da Educação”,* um documento realizado e elaborado durante a IV Conferência Nacional de Educação, que ressaltava a reestruturação educacional, direcionando-a para a realidade social que vivia o país na época, e em consonância com o movimento de industrialização e urbanização crescente no país.

Para isto concorreram célebres precursores deste movimento, ressalta o autor, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho e Roquete Pinto. Esses pioneiros, seguidores de Dewey, atuavam nos Estados, concomitantemente a serviço da organização de reformas educacionais, atendendo a necessidades técnicas de cada região, despontando, assim, o chamado Movimento dos Pioneiros da Escola Nova.

Neste movimento, acreditava-se que a escola não era uma preparação para a vida, e sim a própria vida, entendendo-se que assim a educação era o resultado da interação entre o organismo e o meio, através da experiência e da reconstrução dessa experiência, onde o aluno e o grupo passam a ser o centro de convergências do trabalho escolar.

Como resgata Libâneo (1994, p.63)

o movimento escolanovista no Brasil se desdobrou em várias correntes, embora a mais predominante tenha sido a progressivista. Cumpre destacar a corrente vitalista, representada por Montessori, as teorias cognitivas, as teorias fenomenológicas e especialmente a teoria interacionista baseada em Jean Piaget.

Pressionado pela necessidade da preparação da mão-de-obra ativa neste processo, o governo brasileiro tenta organizar de forma centralizada a educação no país, criando as Leis Orgânicas de 1942 e 1946, no sentido de que modificar e

organizar o então sistema profissionalizante. Essas Leis irão conseqüentemente influenciar, a organização do ensino primário que, por sua vez, determinam e modificam o modelo de Escola Normal a ser seguido nos Estados brasileiros, modelo esse influenciado pelos interesses políticos da época.

Para Ribeiro (1990, p.68)

quanto à organização escolar, percebe-se a influência positivista. Era a forma de tentar implantar e difundir tais idéias através da educação escolarizada, já que, politicamente tal corrente de pensamento sofre um declínio de influência a partir de 1890.

A Reforma Benjamin Constant proclamava a liberdade, a laicidade e a gratuidade da escola primária, conforme a orientação descrita na Constituição. Desta maneira, a escola primária, conforme a Constituição de 1891, estava organizada em duas categorias, de 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e de 2º grau, para crianças de 13 a 15 anos. A escola secundária, como era chamada na época, corresponderia hoje ao ensino médio e tinha a duração de sete anos.

Para Ribeiro (1990, p.69), a intenção era tornar os diversos níveis de ensino “*formadores*” e não apenas preparadores dos alunos, com vistas ao ensino superior. Assim, instala-se na organização escolar da Primeira República uma dualidade, resultado da descentralização proposta pela Constituição de 1891, o que significava para a União legislar sobre o ensino superior na capital da República. Permitia-se a criação de institutos de ensino secundário nos Estados que eram destinados a organizar os sistemas escolares completos.

Nos anos anteriores, de 1894 a 1920, ocorre uma política econômica de valorização dos produtos agrícolas, mais especificamente o café, com os incentivos do capital estrangeiro, desta maneira concentrada nos lucros nas mãos de uma pequena parcela privilegiada, “a burguesia” e da “camada senhorial” (RIBEIRO, 1990, p.71). Por estes motivos, parcela ínfima da sociedade brasileira continua se

projetando e, o que é pior, a um custo social elevado. Eram esses traços da sociedade da época que se refletiam na organização escolar, reforçando o traço de escassez de desigualdade e de dependência social.

Segundo Ribeiro (idem, p.74) tal dependência traduz-se:

[...] na falta de capacidade criativa e atraso constante e cada vez mais profundo em relação ao centro criador que serve de modelo. Representa, ainda, um idealismo estrito e inoperante ao formar um pessoal sem a instrução teórica adequada à transformação da realidade em benefício de interesses da população como um todo e não de interesses de uma pequena parte dele e de grupos estrangeiros, em detrimento da maioria.

Os resultados no sistema educacional da época eram ineficazes, baseados em modelos estrangeiros, desvinculados da atual realidade, era muito difícil aliar teoria e prática, visto que a pluralidade cultural brasileira era totalmente diferente dos modelos idealizados.

Após a Revolução de 30, para Lelis (1997, p.40) *“a escola passa a ser considerada um instrumento de transformação social, capaz de equalizar as diferenças sociais”*, que, sob a orientação do então Diretor Geral do Departamento de Educação, Anísio Teixeira, cria em 1932, o Instituto de Educação, que abrangia todos os graus de ensino: pré-primário, primário, secundário e superior. Os dois primeiros viriam a ser destinados à prática dos professorandos e às atividades de observação e experimentação pedagógica.

Com o objetivo da uniformização das diretrizes do ensino nacional, buscando sua melhoria, através da integração do ensino Normal com o primário, surge a Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946, que foi gestada na vigência do Estado Novo.

Esta Lei foi promulgada no mesmo período da promulgação da Lei do Ensino primário que, segundo Romanelli (1997, p.163), teve os mesmos efeitos administrativos que esta última: centralizou as diretrizes, embora consagrasse a

descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas para a implantação desse ramo de ensino em todo o território nacional.

Esta Lei estabeleceu:

- A duração do curso para a formação de regentes e professores;
- Um currículo mínimo, adotando o princípio de flexibilidade para atender as peculiaridades das unidades federais;
- A criação das Escolas Normais Rurais;
- A integração do Curso Normal no 2º ciclo;
- A necessidade de ter o planejamento do ensino normal para a adequação do número de professores às necessidades regionais;
- A necessidade de formar professores especializados e administradores escolares, para que o ensino possa ganhar em organização e em sentido social;
- A instituição de bolsas de estudo, condicionadas ao exercício do magistério durante 5 (cinco) anos;
- A subvenção às escolas particulares;
- A validade nacional de diplomas.

Quanto à estrutura, os cursos ficaram definidos: o Ensino Normal ficou dividido em cursos de dois níveis. Como curso de 1º ciclo, começava a funcionar o curso de formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, funcionando em escolas com os nomes de Escolas Normais Regionais. Para os cursos do 2º ciclo, permaneciam os cursos de formação do professor primário, com duração de três anos, que funcionavam em estabelecimentos denominados Escolas Normais.

A esse respeito, Romanelli (1997, p.164) destaca que *“além das escolas Normais Regionais, foram criados os Institutos de Educação”* que passaram a funcionar com os cursos citados acima, mais o Jardim de Infância e a Escola Primária, além dos Cursos de Especialização do professor primário, com habilitação para magistério e para administradores escolares.

Os Cursos de Especialização só poderiam funcionar nos Institutos de Educação e objetivavam especializar os professores da educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas à música, como também se prestavam para habilitar os profissionais que gerenciariam

as escolas, os diretores, os orientadores escolares, inspeção escolar, estatística escolar e avaliação escolar.

No 1º ciclo, predominaram as disciplinas de cultura geral. O Curso Normal Regional, como era chamado para este ciclo, foi por muito tempo e em várias regiões do país, o único veículo de formação de pessoal docente qualificado. Disciplinas como Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico, Desenho, Caligrafia, eram ofertadas nas três séries do curso. O país deparava-se com um regime definido em função de uma nova Constituição de 1946, diferente das anteriores republicanas que mantinha alguns princípios anteriores e procurava dar ênfase ao trabalho manual.

Ribeiro (1990, p.40) referencia que a Constituição:

em seu art.128 declara ser a arte, a ciência e o ensino livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares; mantém a gratuidade do ensino primário, instituindo em caráter obrigatório, o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias, estabelece, no mesmo artigo, o regime de cooperação entre a indústria e o Estado.

Esta nova Constituição também estabelecia que a União cabia legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, como ressalta Romanelli (1997, p.170), *“foi com esse espírito que ela propôs ainda os requisitos mínimos para que essas diretrizes e bases fossem estipuladas”*.

Esta Lei apresentou algumas falhas na sua flexibilidade, quanto ao ensino superior. Limitava o acesso das normalistas a apenas alguns cursos da Faculdade de Filosofia, como também o próprio sistema de avaliação apresentava-se ineficaz, pois tinha um processo exagerado de provas e exames específicos e uma falta de articulação com os demais ramos de ensino. Talvez coubesse dizer aqui as condições desiguais até de acesso ao ensino superior era dificultado por egressos de Curso Normal, o que não ocorria com egressos de Curso Científico, devido a grade curricular do último que era mais adequada à preparação para o vestibular.

Apesar dessas falhas, a Lei Orgânica do Ensino Normal proporcionou ao setor educacional um representativo progresso quanto à organização de cursos de formação de profissionais em educação, o que, segundo Oliveira (1994, p.20) possibilitou:

- A qualificação em nível do antigo curso ginasial, de grande contingente de professores primários;
- A criação de cursos de formação de docentes e não docentes para o ensino primário;
- A fixação de diretrizes e normas gerais para o ensino normal em todo território nacional;
- A ratificação do direito adquirido pela normalista de ingressar nos cursos superiores de Pedagogia, Letras Clássicas, História e Geografia.

Com a promulgação dessa Lei, todos os Estados foram obrigados a organizar os cursos de formação de professores, criando cursos Normais Regionais, com o propósito de solucionar a formação dos professores em zonas rurais ou regiões mais afastadas e, também, preparar o professor para o trato com as necessidades regionais, alicerçado na cultura geral e no conhecimento do local onde esse atuaria.

Ocorre, então, um aumento do número de Escolas Normais em todo o país, fruto do crescente e acelerado desenvolvimento industrial que, forçosa e indiretamente, obrigava as escolas a prepararem uma mão-de-obra mais letrada e, para isso, havia a necessidade da formação também para o ensino primário.

Romanelli (1997, p.173) declara que, após 15 anos de regime centralizador, parecia impossível a uma boa parte dos políticos pensar em um sistema educacional capaz de viver sem o controle rígido do Governo Federal. Havia, ainda, pouca probabilidade de que os termos “*diretrizes e bases*” tivessem uma adequada interpretação por parte da mentalidade formada no exercício das funções políticas do regime anterior.

Em 1948, o ministro na época, Clemente Mariani, apresenta o anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), baseado em um trabalho confiado a

educadores, sob a orientação de Lourenço Filho. Entretanto, o percurso desse projeto na opinião de Aranha (2003, p.204) foi longo e tumultuado, se estendendo até 1961, data da sua promulgação.

A lei 4024/61, ficou em vigor durante 10 (dez) anos consecutivos, quando, após alguns anos, surgem outras LDBs: a 5692/71 e a 9394/96. Os ajustamentos, as diretrizes nascidas das bases inscritas na Constituição Federal constituem matéria-prima de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para Souza e Silva (2002, p.3) *“uma Lei de Diretrizes é, por definição, uma lei indicada e não resolutive das questões do aqui e agora, como equivocadamente entendem alguns”*.

Como tal, refletem o pensamento de época, no caso, o pensamento vigente sobre formação de professores, como prevê o foco do presente estudo.

Quadro 1 – Comparação das Leis 4024/61, 5692/71 e 9394/96

| Leis Tema | Lei 4024/61 | 5692/71 | 9394/96 |
|--------------------------------------|--|---|---|
| F O R M A Ç Ã O | <p>Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:</p> <p>a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;</p> <p>b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.</p> <p>Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.</p> | <p>Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.</p> <p>Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de</p> | <p>Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;</p> <p>II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.</p> <p>Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção,</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>Art. 59. 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.</p> | <p>educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.</p> | <p>supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.</p> <p>Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.</p> |
| <p style="text-align: center;">I N S T I T U T O S D E E D U C A Ç Ã O</p> | <p>Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.</p> <p>Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.</p> <p>Parágrafo único. Art. 59. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das</p> | <p>Art. 31. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena. Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei.</p> | <p>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</p> <p>Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:</p> <p>I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;</p> <p>II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;</p> <p>III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.</p> |

| | | |
|--|---|---------------------------------|
| | faculdades de filosofia, ciências e letras | ISE (mencionados no art. 62) |
|--|---|---------------------------------|

2.1.1.1 Formação de professores nos termos da Lei 4024/61

No que tange ao processo de afirmação da especificidade da formação de professores, após a regulamentação da Lei Orgânica deste grau de ensino, tem-se como marco a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61, que tinha por objetivo no ensino normal, a formação de professores, educadores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário, como também, ao desenvolvimento técnico relativo à educação na infância.

Quando a Lei nº 4024 é publicada em 1961, já se encontrava ultrapassada. Embora fosse uma proposta avançada na época da apresentação do anteprojeto, envelheceu no correr dos debates e do confronto de interesses políticos.

Cavalcante (1994, p.40) ressalta:

No que diz respeito à formação de professores para o ensino primário, a lei situou o ensino normal entre os ramos do ensino médio, não introduzindo mudanças significativas no que fora determinado pela Lei Orgânica de 1946 quanto à sua oferta. A formação de professores continuou se processando em dois ciclos da escola normal de grau ginásial, preparando o regente do ensino primário, e na escola normal colegial, habilitando o professor primário.

Esta Lei dava ênfase às áreas de formação geral em detrimento da formação específica, ensejava que se considerasse o saber necessário ao então curso primário e o *“como ensinar”*, que seriam as técnicas apropriadas que o professor utilizaria para manejar a sua classe. Não havia valorização da formação geral desse educador, em consonância com a realidade em que seus alunos estavam inseridos, ou mesmo com as transformações sociais com que se deparava

o País. O que importava eram as técnicas de que se fazia uso para ministrar uma boa aula. Haja vista que, no capítulo IV, desta Lei é descrito:

o Ensino Normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação na infância.

Ressalta-se que se as práticas educativas da Escola Normal de grau colegial constituíam-se de: Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação para o Lar, Educação Artística, Higiene, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais, Técnica de Serviço Social, Biblioteconomia, Estudo do Meio, Artes Femininas, Artes na Educação, Enfermagem, Artes Aplicadas, Folclore, Artes Plásticas, Música e Canto Orfeônico, Recreação e Jogos e Recursos Audiovisuais. Esta Prática de Ensino constituía o Estágio Dirigido e era obrigatório para todos os alunos participantes do Curso Normal, de Grau Colegial.

Nota-se que a formação de professores, neste período, era calcada em um currículo consagrado em conteúdos de práticas pedagógicas e condicionadas à oferta de determinadas disciplinas como Artes Femininas, Artes na Educação, Educação para o lar, de certo modo, ensejava direcionar-se ao público feminino.

2.1.1.2 Formação de professores nos termos da Lei 5692/71

O período que se estende de 1961 a 1971, caracteriza-se pelo considerável avanço industrial brasileiro, decorrente de políticas externas, da economia mundial e do avanço tecnológico, fruto também, do crescimento e do fortalecimento dos países mais abastados e que, conseqüentemente, repercutem em todo o território nacional.

Surge, com isto, a necessidade da reorganização do atual modelo de ensino sob fortes influências desses fatores. A tendência **tecnicista** deste período reflete diretamente no atual modelo de ensino vigente, surgindo a partir disso a nova Lei

que regulamenta a educação nacional, a Lei 5692/71. As reformas introduzidas pela Lei, de inspiração **tecnicista**, descaracterizam o curso de formação de professores, não oferecendo uma preparação pedagógica consistente a esses profissionais, assim como descaracterizou a escola e os currículos de formação. Assim como, para Arroyo (2000, p.77, grifo nosso) “a Lei 5692/71, dos tempos autoritários, *definiu com rigidez as **cercas, gradeou o conhecimento e legitimou uma imagem estreita da docência***”. Quanto a esta tendência, Aranha (2003, p.213, grifo nosso) argumenta que

a tendência **tecnicista** em educação resulta da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na “racionalização”, própria do sistema de produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos dessa linha é, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos. Em outras palavras, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como capital humano. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico.

Os pressupostos teóricos desta tendência baseavam-se numa filosofia positivista, tendência que exprime a exaltação provocada no século XIX pelo avanço da ciência moderna, tendo como precursor o francês Augusto Comte que, partia do pressuposto de que a humanidade e o próprio homem, passam por diversos estágios até alcançar o estado positivo. Este termo positivo designa o real, em oposição às formas teológicas e metafísicas de explicação do mundo, reflexo da constante luta entre os dogmas pregados pela Igreja e a ciência moderna, assim tudo só é real a partir do momento em que for comprovado cientificamente. Também, a Psicologia behaviorista sofreu forte influência deste positivismo, sobretudo o behaviorismo norte-americano, portanto, o método desta corrente da psicologia privilegiava os procedimentos que levam em conta a exterioridade do comportamento, o único capaz de ser submetido a controle e experimentação objetivos.

A formação do professor que, com a Lei 4024, ocorria em nível médio, recebe uma nova nomenclatura, passando a denominar-se Habilitação para o Magistério que permanece sendo ofertada no mesmo nível que correspondia à antiga Lei, porém, com um adendo. Poderia acontecer também em nível superior, o que levou algumas Universidades, após a década de 70, apoiadas nos termos da Lei, ofertar tal habilitação dentro do curso de Pedagogia. Sob os auspícios da lei, surge também o Especialista em Educação, termo absorvido principalmente pelos cursos de Pedagogia que, a partir de 70, passam a ofertar a habilitação para o Magistério de 2º grau.

Estendendo o ensino de 1º grau para oito séries, exigiu uma reformulação na organização da formação de professores para atuarem nas primeiras séries deste grau de ensino. Conforme o artigo 30, para o exercício do magistério de 1ª a 4ª séries, o professor era habilitado, especificamente, no nível de 2º grau, em curso de três ou quatro séries, podendo atuar até a 5ª e 6ª séries do primeiro grau (parágrafo 1º deste artigo), se a habilitação tiver sido obtida em quatro séries, ou em três, com Estudos Adicionais de um ano. Desta maneira, o antigo Curso Normal transformou-se em habilitação de 2º grau, como qualquer outra.

No que tange à reorganização curricular, a Lei e o respectivo Parecer (853/71), do Conselho Federal de Educação, determinaram que este fosse condensado de Educação Geral e Formação Especial, fato este já evidenciado no vigor da antiga Lei, porém, com uma carga horária maior do que a anterior previa.

Em seu Art. 4º, prescreveu: Os currículos de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais; aos

planos dos estabelecimentos e *“as diferenças individuais dos alunos”*. A este respeito Romanelli (1997, p.239) acresce

para dar cumprimento a seu dispositivo, o Conselho Federal de Educação foi incumbido de fixar as matérias do núcleo comum para cada nível, limitando-se no entanto, à definição dos seus objetivos e à amplitude, e de fixar também o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional para o 2º grau.

E ainda, os Conselhos Estaduais de Educação ficaram incumbidos de relacionar as matérias que comporiam a parte diversificada do currículo, nas quais deveriam recair as escolhas dos estabelecimentos de ensino dos respectivos Estados. Afora a parte obrigatória, os estabelecimentos obtiveram o direito de propor matérias para seu currículo que não constassem das listas de opções dos Conselhos Estaduais.

Com esta reforma, o magistério assumiu um caráter propedêutico no ensino, pois primava pela competência técnica do futuro professor e, com isto, a característica de um ensino exclusivamente direcionado para futuros professores com formação essencialmente técnica. Segundo Arroyo (2000, p.89) a imagem de docente consolidada era a de *“proprietário de um saber de área, como licenciado nesse saber, como membro de uma estrutura gradeada, parcelada do conhecimento, como senhor de sua matéria, de sua carga horária, de suas aulas, de suas decisões”*, como um proprietário da certeza.

A Lei 5692/71, ao determinar que a disciplina Fundamentos da Educação tratasse dos *“aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação”*, criou um impasse que trouxe prejuízos ao curso, primeiramente porque *“professor nenhum estaria capacitado para ministrar um curso que exigisse formação tão diversificada”*. Depois, porque *“o achatamento de tantas disciplinas em uma só significava ensinar tudo pela rama ou escolher um aspecto, preterindo os demais”* (ARANHA, 2003, p.20).

Muitas escolas sofreram e ainda sofrem com o despreparo de seus professores causado pela perda gradativa da identidade do curso em função desse **tecnicismo**. Assim como, na concepção de Arroyo (2000, p.77), *“temos gerações de docentes filhos e filhas da Lei 5692/71 e da tecnocracia, do autoritarismo, da modernização produtiva, do modelo científico utilitário, e agora do pensamento único neoliberal”*. Como acentua Cavalcante (1994, p.44)

os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade foram transplantados da teoria econômica e adaptados à educação. A interferência norte-americana se fez sentir, sobretudo, na literatura divulgadora das concepções **tecnicistas** que invadiu o mercado brasileiro (grifo nosso).

A grande preocupação da época, decorrente dessas influências, era o preparo imediato, acelerado, de uma mão-de-obra que garantisse a eficiência de um mercado em expansão. Houve, neste período, uma grande procura, também, pelas instituições de formação exclusivamente **técnica**, que, em função do desenvolvimento industrial acelerado, acreditava-se serem as que melhor formariam a mão-de-obra qualificada para atuar no mercado de trabalho.

Com isso, a habilitação de Magistério do 2º grau assumiu também, como já referendado anteriormente, um caráter **técnico**; o que prevalecia era a **competência técnica** do futuro professor, pois o sistema de produção industrial foi transferido para as salas de aula. Professores eram preparados para esperarem os mesmos resultados, ao final da aula ou no término de um conteúdo, de todos os alunos, e estes em contrapartida deveriam apresentar os mesmos comportamentos que seriam avaliados pelo professor. A tendência da Escola Nova (LIBÂNEO, 1994), evidenciada na Lei 4024, que caracterizava o curso de Formação de professores como exclusivamente preparador do futuro professor, independente do acesso ou não ao nível Universitário, gradativamente foi extinta, dando passagem ao

“tecnicismo educacional”, termo utilizado pelo autor, para exaltar o **tecnicismo** emergente na década de 70.

Cavalcante (1994, p.49) assevera:

Na lei 4024, a ênfase dada às áreas de formação geral, sem prejuízo da formação específica, ensejava que se considerasse “o saber” necessário ao então primário e o “como ensinar” (**técnica**). Porém, o curso Normal foi hipertrofiado nos aspectos instrumentais, em prejuízo do conteúdo básico geral e específico, o que a implantação da Lei 5692 corrigiu. Com a lei 5692 a escola Normal teve seu currículo modificado, para transformar-se em mais habilitação do 2º grau, como tantas outras. Essa transformação, inicialmente, foi considerada vantajosa, mas a médio prazo parece terem sido contrárias as suas conseqüências, pois sofreu a carga negativa política profissionalizante (1968-1971), os currículos tornaram-se imediatistas, superficiais e o saber compartimentou-se (grifo nosso).

Houve, segundo Aranha (1996) um prejuízo inestimável com a desativação da antiga Escola Normal, destinada à formação de professores. Com a nova denominação *“Habilitação Magistério”*, incluída no rol de profissões *“esdrúxulas”*, o professor perde sua identidade e os recursos humanos necessários à especificidade de sua função. Pimenta (2005, p.57) afirma que a lei 5692/71 possibilitou um profundo estrago na formação de professores e acabou de desmontar um ensino que vinha precário e não acenou com nenhuma possibilidade de melhoria real. Um desses estragos foi designar qualquer pessoa minimamente alfabetizada para ocupar a função de professor. Houve um considerável aumento da oferta de vários cursos técnicos de 2º grau. Inúmeras escolas privadas e públicas criaram cursos profissionalizantes que atendessem às necessidades regionais.

Havia uma demanda de formação para a indústria em expansão que carecia de mão-de-obra **técnica**. Por mais que houvesse uma reestruturação do curso de Magistério, muito se perdeu de sua personalidade ao longo do advento da Lei 5692/71, que estabeleceu vários níveis de formação de professores muitos deles técnico-profissionalizantes. Para o 2º grau, estabeleceu duas modalidades:

- Com três anos de duração, habilitados para o magistério de 1º grau, da 1ª a 4ª série (art. 30, alínea a);
- Com quatro anos de duração, podendo ser o último ano constituído por estudos adicionais aos três regulares de 2º grau, permitindo a atividade docente da 1ª a 6ª séries do 1º grau (art. 30, parágrafo 1º).

Em nível de graduação de 3º grau, três modalidades foram previstas:

- Licenciatura de 1º grau, obtida em cursos de curta duração, habilitando para o exercício do magistério da 1ª a 8ª séries do 1º grau (art. 30, alínea b);
- Estudos adicionais aos cursos de licenciatura curta, com o mínimo de um ano de duração, habilitando para o 1º grau e até a 2ª série do 2º grau (art. 30, parágrafo 2º);
- Licenciatura plena habilitando para o magistério de 1º e 2º graus (art. 30, alínea c).

A influência deixou marcas do modelo **tecnicista** da época, trazido com a promulgação da Lei 5692.

Segundo Libâneo (2003, p.31)

[...] o **tecnicismo** educacional, embora seja considerado como uma tendência pedagógica, inclui-se em certo sentido, na Pedagogia renovada. Desenvolveu-se no Brasil na década de 50, à sombra do progressivismo, ganhando nos anos 60 autonomia quando constituiu-se especificamente como tendência, inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino. Esta orientação acabou sendo imposta às escolas pelos organismos oficiais ao longo de boa parte das últimas décadas, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar então vigente. Com isso, ainda hoje predomina nos cursos de formação de professores o uso de manuais didáticos de cunho **tecnicista**, de caráter meramente instrumental (grifo nosso).

A tendência tecnicista é fruto, ao longo do processo histórico, da Revolução Industrial, vivenciada na sociedade inglesa do final do século XVIII e que trouxe, conseqüentemente, grande impulso para as indústrias brasileiras no século XIX, refletindo, em contrapartida, no modelo de ensino, na filosofia da educação e, conseqüentemente, na prática do educador em sala de aula.

Desde a reforma universitária de 1968 e desde a Lei 5692/71, que na visão de Arroyo (2000, p.133) os profissionais da Escola Básica são (de) formados, licenciados para cumprir o papel de simplesmente ensinantes e não de educadores. A grande questão para este fato, segundo o autor em referência, está no perfil do profissional da escola que continua reproduzindo, tanto nos centros de formação

como nas escolas, as mesmas prioridades temporais, espaciais, os mesmos papéis e relações sociais. Tudo isso, porque até hoje, as reformas de currículos não tocam nas estruturas temporais e espaciais, não mexem nas relações sociais e, apenas se limitam a fazerem rearranjos de conteúdos, de cargas horárias, a separar licenciatura de bacharelado, tudo menos ir fundo no ordenamento escolar, no perfil de Educação Básica e da formação de professores.

Portanto, na concepção de Arroyo (2000, p.218), a referida Lei fragmentou a categoria, assim como, a LDB 9394/96 não conseguiu recuperar esta unidade perdida. *“As pressões corporativas preferiram manter o corpo do magistério quebrado, desfigurado”*. Acrescenta que *“o entulho **tecnicista** da Lei 5692/71 ainda está no pátio de muitas escolas e também de muitas secretarias, delegacias, superintendências, conselhos e ministérios”*. Portanto, *“o entulho foi incrustado na cabeça de muitos professores, técnicos e inspetores”* (p.220). Entretanto, apesar de todo este esforço pelos professores inovadores para limpar esse entulho, a operação limpeza ainda não acabou, principalmente em todos os níveis da educação.

Segundo pesquisas realizadas neste nível de formação (LELIS, 1997; NOVAES, 1987; BRZEZINSKI, 1997 dentre outros) e, ainda, as discussões referentes ao extinto CENAFOR (Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional) em 1986, e do CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), que ganharam força, principalmente no início de década de 80, começando pelo Estado de São Paulo e se estendendo para várias regiões brasileiras, foram diversos os problemas que afetavam a habilitação Magistério na época. Dentre os principais problemas identificados nacionalmente encontravam-se:

1- Uma estrutura curricular pouco específica, as disciplinas fundamentais para a formação do futuro professor ficavam comprimidas nos dois últimos anos, assim, pouco exploradas como requisito fundamental para a adequação deste futuro profissional. As reais necessidades verificadas, nas escolas primárias, não foram efetivamente inseridas no contexto curricular desses cursos; o ideal estava muito longe do real.

2- Não havia integração interdisciplinar: inexistiam planos de trabalho que fossem concebidos e operacionalizados de forma articulada entre os diferentes professores da Habilitação magistério, o que dificultava aos alunos uma compreensão mais global dos problemas das escolas de 1º grau.

3- A aceitação de matrículas de alunos egressos de outros cursos na 4ª série desta habilitação: em alguns Estados era grande o contingente de alunos que não cursaram as 2ª e 3ª séries do curso e eram matriculados na 4ª série, transformando-se, desta maneira, em professores improvisados. Era praticamente impossível ao professor da habilitação em questão desenvolver conteúdos que, em apenas um, ano propiciassem aos futuros professores um mínimo de competência indispensável para o exercício do magistério nas séries iniciais.

4- O baixo salário do professor, obrigando-o a buscar outros meios de subsistência, incluindo a busca de outras escolas para lecionar, até em municípios diferentes de onde residia, impossibilitaram, que o docente organizasse seu tempo para o preparo das aulas, ministrando de maneira precária diferentes conteúdos para os quais não tinha o devido preparo.

5- A ausência de professores efetivos, decorrentes da ausência de concursos públicos que preenchessem as vagas necessárias.

6- A inexistência de uma política de educação continuada do professor em serviço da habilitação do magistério.

7- A falta de adequação dos cursos universitários que formavam professores para a Habilitação magistério. Tais professores formados nos cursos de pedagogia não conseguiam preparar suficientemente o aluno, para que pudesse dominar o mínimo exigido de uma educação elementar democrática (ensinar a ler, a escrever e a fazer cálculos). Assim, o currículo das habilitações oferecidas nos cursos de pedagogia para preparar o futuro professor, pouco se diferenciava da habilitação oferecida no 2º grau; o único elemento diferenciador eram as disciplinas de Metodologias e das práticas pedagógicas que concediam ao Pedagogo o direito de lecionar nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau.

No bojo de todas essas discussões, cabe ressaltar a dita falta de “identidade” evidenciada no curso de Magistério; passando pela questão da falta de valorização deste, como principal meio de formação e estruturação da educação básica de um país. Conforme Arroyo (2000, p.23), na Lei nº 5692/71, com os currículos gradeados e o empobrecimento do conhecimento pelas disciplinas, a escola foi reduzida a ensino e os professores a simples ensinantes. Quanto ao profissionalismo dos professores, cuidou-se de *“criar órgãos cada vez mais sofisticados de técnicos em planejamento, controle e avaliação, supervisão, inspeção e direção do sistema”* [...] pois *“o professorado das escolas não estava qualificado, precisava de tutores”* (p.219).

Os CEFAMs, criados em 1983 e planejados nacionalmente pelo MEC/SEPS, envolvendo vários Estados, segundo Cavalcante (1994, p.62), apoiados em dados de pesquisa a respeito deste projeto nacional, foram considerados de grande valia para a formação dos educadores das séries iniciais, ao adotar como objetivos:

- Habilitar professores que atendam, não só em quantidade, mas também qualitativamente, à demanda do ensino de 1º grau e da educação pré-escolar;
- Redimensionamento da mesma escola Normal, em seus aspectos qualitativos, em sua amplitude e em sua área de abrangência, voltada simultaneamente, para o professor em formação, o professor em exercício, formado ou leigo, e para a comunidade, procurando manter o plano de educação permanente integrada à escola de 1º grau (1ª a 4ª série), à pré-escola e instituição do ensino superior.
- Funcionar como elo permanente de reflexão sobre prática educativa dos diferentes graus, níveis e modalidades de ensino, promovendo a articulação entre esse e a comunidade.
- Realizar pesquisas, experimentos, estudos, demonstrações, produções de material didático, assim como o apoio, o acompanhamento e a divulgação dessas atividades realizadas por outras instituições.
- Criar e manter o fluxo de educação permanente através da atualização e aperfeiçoamento constante de seus egressos e dos demais oriundos das Escolas Normais de regiões brasileiras (onde o CEFAM estava inserido).

No entanto, embora houvesse por parte dos governantes estaduais demanda significativa, o Ministério da Educação apoiou, de fato, o Projeto CEFAM como uma estratégia política voltada ao redimensionamento dos cursos de formação de professores e à capacitação de recursos humanos para a educação básica. Os recursos financeiros alocados ao Projeto, a partir de 1983, foram insignificantes, dificultando o empreendimento de ações.

No ano de 1988, com a promulgação da Nova Constituição Brasileira, começam as discussões acerca dos novos rumos, como em todos os setores governamentais, da educação que, por sua vez, se firmaria com a reestruturação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que vinha desde 1971. O que se promulgou para a educação e mais especificamente para a formação dos professores, está posto no seu Art. 206 – V:

Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.

Fato esse que continua sendo desrespeitado, pois os profissionais da educação não possuem planos de carreira condizentes com a sua formação e tempo de serviço, assim como continuam recebendo baixos salários apesar de ainda

vicejar em repartições publicas os contratos de professores temporários sem concurso público, em locais que deveriam ser exercidos por funcionários públicos efetivos.

No que tange aos princípios gerais que nortearam a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional seguinte, vê-se na constituição, em seu Art. 214 que a Lei estabelecerá o plano nacional de educação de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II- universalização do atendimento escolar;
- III- melhoria da qualidade do ensino;
- IV- formação para o trabalho;
- V- promoção humanística, científica e tecnologia do País.

A Constituição, apesar de não ter como função as especificidades de cada instância que correspondam às necessidades sociais do país, teve como meta definir as questões básicas que deverão compor suas especificidades e que perpassem e sejam afloradas pelas reais condições e momentos históricos com que venha a se deparar o país. Vivencia-se, nesse período, um momento de democratização do Brasil, um período que almeje romper com os poderes ditatoriais dos governos militares e venham a ser implantados os direitos e deveres de um novo cidadão brasileiro, participante da possibilidade de encaminhar e decidir os rumos do país.

2.1.1.3 Formação de professores nos termos da Lei 9394/96

Após a promulgação da atual Constituição Brasileira, começaram os movimentos de reorganização do modelo de ensino brasileiro, à luz das dinâmicas transformações decorrentes do processo de democratização do País.

Em um país que, segundo Demo (2004, p.10) *“tem muitas leis para não serem cumpridas, sobretudo na esfera da educação”*, surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) com seus *“ranços que a lei preserva e avanços incontestáveis”*. (idem, p.15) Acrescenta ainda, que *“uma lei de educação precisa primeiramente ser curta e, em segundo, insistir em propostas flexíveis”* (idem, idem) e afirma que a LDB tem isso, embora ela tenha predominado o peso histórico dos interesses em jogo.

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira também nasce, cercada por essas marchas em prol das igualdades sociais e de uma tendência educacional de cunho progressista. Evidenciado no próprio texto da nova Constituição sobre a Educação que descreve, em seu capítulo III, Art. 205.:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E, ainda, afere em seu Art. 206.:

O ensino será ministrado com bases nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V- dos profissionais do ensino (já registrado neste capítulo); VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII- garantia de padrão de qualidade.

A nova LDB, sancionada em dezembro de 1996, após constantes e acirradas discussões no que tange à sua configuração, teve seu texto aprovado a seu conteúdo, baseado nas idéias do Prof. Darcy Ribeiro.

Como diz Demo (1996, p.10) *“a LDB é uma lei ‘pesada’, que envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional como as escolas e universidades”*. Necessitaria, portanto, calcada nesse contexto, de um estudo específico que envolveria outras vertentes de pesquisa social.

A Lei aponta, em seu Art. 61, novos espaços de formação de professores, de modo a atender a expansão do ensino, a seus objetivos e a modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, esclarecendo os seus fundamentos. Especificamente, para a formação dos docentes, destinados a atuar no ensino básico, a Lei, em seu Art. 62, define como se dá a formação do professor, e onde acontecerá esta formação, não mais em escolas de 2º grau, ou atual ensino médio. Em seu Art. 63, propõe que os Institutos Superiores de Educação (ISEs) podem ofertar, dentre outros, cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de professores para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Esta Lei, em seu Art. 87, estabelece a década da educação que deverá se iniciar um ano após a sua publicação. Estabelece, que, até o fim dela, somente a admissão de professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, de que resulta a difícil tarefa de prover docentes para uma grande demanda de formação. Além das universidades, que instituições irão se ocupar da formação?

Existem várias opiniões de pesquisadores contrapondo ou mesmo buscando uma **alternativa** frente ao que está previsto na Lei para esta formação.

Para Souza e Silva (2002, p.99), o artigo 62 da Lei, mantém o espírito da Lei 5692/71, que coloca como ideal a formação superior dos quadros para a educação, e inova, quando cria a figura dos Institutos Superiores de Educação, embora admita, para o magistério da educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação no nível médio (Curso Normal) e estabelece a nomenclatura de Curso Normal, abolida pela Lei 5692/71.

Nesta perspectiva, Lima (2004, p. 23) ao formular a sua opinião sobre a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) com a oferta do Curso Normal Superior, sinaliza que os artigos da lei representam um retrocesso quando criam um novo *locus* para a formação de professores e acredita que se comprometa a qualidade de tantos cursos de Pedagogia.

Em Demo (2004, p.50), o Art. 62 trouxe a perspectiva de “nível superior” para os docentes que atuam na educação básica, reforçando como “graduação plena”. Todavia, em parte por realismo, mas sobretudo sob pressão, continua admitida “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental” a atual proposta da Escola Normal, de nível médio. Um olhar crítico não deixaria de captar nisso uma contradição, porque não é compatível a expectativa de nível médio superior pleno com uma trajetória média. Nesse caso, a formação média entraria em regime de exceção, facilitando sua superação histórica, que consideramos necessária, além de inevitável. Como ficou no texto, continua “normal” a Escola Normal tradicional, infelizmente.

Nesse sentido, esta formação que acontecia no nível de 2º grau, poderá respectivamente, tomar corpo no superior e ser oferecida nos Institutos Superiores de Educação (ISEs), como prevê a Lei. A grande preocupação, a ganhar atenções de vários pesquisadores na área da formação de professores neste nível de ensino, é a má qualidade de ensino que poderá ser oferecida nestes institutos, contingenciados à má interpretação da Lei. Demo (2004, p.51) argumenta que *“podemos considerar isso uma inovação fundamental, desde que o Curso Normal Superior, à revelia do artigo 62, não volte a decair em ‘licenciaturas curtas’, ou coisas do gênero”*.

Na concepção de Silva E. (1998, p.24)

Por um lado, enquanto a LDB aponta o curso normal (nível médio) como formador de professores para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, o artigo 87, estabelece o final da Década da Educação (ano 2006 a contar da promulgação da LDB) como o prazo para que todos os profissionais da educação estejam formados em nível superior. Ter-se-ia, pois agora uma escola normal em gradativa extinção. Só a realidade dirá se esse prazo será suficiente para atendimento da meta.

Todas essas preocupações ganham corpo quando incluem a análise do contexto brasileiro e as discrepâncias regionais em torno da formação do educador. Por certo, em várias localidades rurais do país, carentes de recursos, onde o acesso a uma Universidade se torna uma realidade distante das possibilidades administrativas, a formação é uma utopia. A atuação de educadores leigos se afigura como o único meio, ou pelo menos, o mais acessível de se levar a escolarização para as crianças nessas localidades. Assim, acredita o autor, o de que se necessita, são reformas pertinentes e adaptáveis às reais necessidades de regiões muito afastadas, *“nenhuma reforma educacional terá êxito, se não estiver apoiada em dois condicionantes básicos: bom nível de preparo de seu magistério em condições que assegurem o exercício da profissão”* (idem, p.24).

No Fórum de Diretores da Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras em sua IX Reunião Nacional, realizado na Faculdade de Educação da Universidade da Bahia, foi produzido num documento mais recente sobre a formação dos profissionais da educação: uma proposta de diretrizes para a formação de professores e um alerta sobre os rumos das licenciaturas.

Algumas preocupações desse documento ressaltavam o surgimento dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) como preocupante sobretudo se mal direcionado pelos seus dirigentes, como se constata no texto:

Os Institutos Superiores de Educação, separados de sua concepção teórica, numa perspectiva pragmatista e imediatista que propõe o aligeiramento e o barateamento da formação, ou seja, menos tempo, recursos, estarão formando, em um simulacro de ensino superior, professores menos preparados e meros repassadores de informações, sem o embasamento filosófico, sociológico, antropológico e ético, capaz de sustentá-los no enfrentamento da complexidade da tarefa educativa que lhes caberá cumprir. A justificativa para a criação dos ISE (Institutos Superiores de Educação), como estratégia fundamental para tirar o país de uma realidade escolar escabrosa, falseia o problema e desloca o eixo fundamental da crise da educação básica no país, ao enfatizar o processo de formação de professores, omitindo ou secundarizando a questão da profissionalização – carreira e salário.

Os Diretores das Faculdades de Educação argumentavam que o fulcro da crise não é a formação em si, mas, do barateamento do ensino, com a degradação progressiva com a oferta de cursos em tempo cada vez mais reduzido, de formação aligeirada, capaz de comprometer a identidade profissional.

Reitera o documento a necessidade de captação do pensar mais amplo na formação, quando manifesta:

Ao profissional de educação compete buscar nas demais áreas do conhecimento as necessárias ferramentas para construir categorias de análise que lhe permita apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas, *stricto sensu*, que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época; transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhados através de formas metodológicas adequadas; construir formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades; e, finalmente, no fazer deste processo de produção de conhecimento sempre coletivo, participar como um dos atores da organização de projetos educativos, escolares e não escolares, que expressam os anseios da sociedade. O que confere, pois especificamente à função do profissional da educação a compreensão histórica dos processos de formação humana...

Sugerem ainda diretrizes que poderão compor o processo de formação do profissional da educação, independente de seu espaço de atuação ou opção em termos de aprofundamento, e de modo que:

- esteja capacitado para compreender a nova realidade, apoiando-se nas distintas áreas do conhecimento, para produzir ciência pedagógica, que permita orientar as novas práticas educativas, sempre dinâmicas, que privilegiem os conteúdos necessários, as adequadas formas metodológicas, os atores, os espaços, as formas de avaliação e de crítica, na perspectiva dos fins da educação, enquanto utopia construtiva pela vontade coletiva;
- tenha competência para identificar os processos pedagógicos que ocorrem no nível das relações sociais mais amplas, e não apenas nos espaços escolares institucionalizados: nos movimentos sociais organizados, na rua, no trabalho, nos sindicatos, nos partidos, nas ONG's, e assim por

diante; que saiba trabalhar com esses processos, com seus conteúdos próprios, quer nos espaços peculiares, quer construindo formas de articulação destes com a escola;

- seja capaz de transformar a teoria pedagógica em prática pedagógica escolar, sabendo selecionar e organizar conteúdos superando a atual organização curricular em disciplina estanques, através da construção coletiva de formas pedagógicas que tomem a transdisciplinaridade como princípio;
- tenha competência para dialogar com o Governo em suas diferentes instâncias e com a sociedade civil, no processo de discussão e construção das políticas públicas, seja na sua implementação, seja no seu enfrentamento;
- seja capaz de buscar a articulação entre as escolas e o mundo das relações sociais e produtivas através de procedimentos metodológicos apoiados em bases epistemológicas adequadas;
- saiba organizar e gerir o espaço escolar de forma democrática, internamente e em suas articulações com a sociedade;
- seja o organizador de experiências escolares e não escolares cujo significado seja definido pelos fins da educação enquanto expressão do desejo coletivo da sociedade na superação da exclusão.

Embora a realidade vivida pelos dirigentes de tradicionais cursos de formação no país, não seja a ideal, foi sugerido o que se chamou de perfil:

de um profissional “com profundo conhecimento da dinâmica da sociedade e da educação, dos sistemas de ensino e da escola enquanto realidades concretas de um contexto histórico – social, nas dimensões afetiva, individual e grupal”. O que se deseja é a formação de um profissional profundamente comprometido com a dimensão pública da educação, capaz de enfrentar problemas referentes à prática educativa em suas diferentes modalidades; que use o conhecimento pedagógico para gerar e difundir novas tecnologias e inovar o trabalho educativo na escola e em outros espaços organizacionais e comunidades educativas; que investigue e produza conhecimentos sobre a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como sobre os meios apropriados de formação humana dos indivíduos.

Sob pressão de educadores, o Ministério da Educação, logo, em janeiro de 1999, face as repercussões dessa alternativa de formação, através da Câmara de Educação Básica encaminhou para as respectivas Secretarias de Estado, as chamadas Diretrizes Curriculares para a formação de professores na Modalidade Normal de nível médio. Tal documento se deu em resposta aos apelos das Instituições sobre as ameaças aos rumos da formação, levando-se em conta a demanda crescente de escolas de Magistério de 2º grau, tidas como ensino médio, e o grande contingente de professores que não tem facilidade para o acesso a uma Universidade.

Este documento determina competências e direcionamentos para instituições de ensino médio interessadas em implementação do curso de formação de educadores, fixando duração mínima de horas (3200) e de tempo mínimo de conclusão (4 anos).

Muitas indagações, no entanto, permaneceriam caladas: por que a formação de professores haveria de continuar se dando em nível médio? Por que ao interior será destinada uma formação “menor”? No caso da saúde, os médicos destinados ao atendimento de população carente do interior, com saúde precária, não precisariam ser formados na graduação? Por que então, para o professor, a formação, a valorização e o reconhecimento precisam ser diferenciados das outras profissões? A quem interessa essa desvalorização? Ambos os profissionais, médico e professor têm em suas mãos pessoas, futuro, vida e responsabilidades.

O momento contemporâneo, de grande apelo tecnológico, exige cada vez mais do educador uma mudança de postura que implique reflexão a respeito de sua prática. É este o grande desafio a debater no seio da comunidade educativa. Neste bojo estão a progressiva perda da qualidade da formação e a deterioração das condições de trabalho. É o que Ribeiro (1990) chama de processo de proletarização.

Entende Aranha (2003, p.197) que, até o final do século XIX, *“a educação não mereceu a atenção mais cuidada do Estado nem de teóricos especificamente voltados para ela”*. No entanto, de forma privilegiada, são justamente os processos formativos, o solo mais fértil para a revalorização da escola pública e do professor. Três dimensões, informa Aranha (1989) apresentam-se de primordial relevância: a técnica, a pedagógica e a política. A primeira dimensão trata do domínio dos conhecimentos científicos indispensáveis para que o professor possa garantir a sua competência técnica, onde ninguém é capaz de ensinar o que não conhece; a

segunda refere-se à formação pedagógica, pois é através desta que a atividade de ensinar poderá ser capaz de superar os limites do senso comum e tornar-se uma atividade intencional e sistematizada, dotada de finalidades e procedimentos coerentes; a terceira dimensão diz respeito à formação política.

Uma análise a respeito da formação de professores, proposta por Demo (2002) sinaliza que os mesmos precisam de uma qualificação completa e rigorosa por parte das políticas públicas, aponta, também que *“pela importância estratégica da profissão, o professor é o profissional dos profissionais”* (p.79) e que deveria passar por processos formativos muito mais exigentes e completos, nunca sendo o curso inferior a cinco anos de duração na universidade. O profissional da educação precisa ser o retrato da formação exemplar. É no mínimo questionável, portanto que o profissional da educação tenha formação menor que os outros cursos como engenharia, direito, economia, psicologia, entre outros, haja vista a exigência fundamental de *“manter-se bem formado. Isso implica primeiro, ter tido boa formação; segundo, alimentar de modo continuado sua formação”* (DEMO, 2002, p.87).

2.1.1.4 – Formação de professores nos Instituto Superiores de Educação

No Brasil, a partir da LDB 9394/96, a criação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores, para formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino fundamental, isto é, de 1^a à 4^a série, é uma conquista que significou um avanço no sentido de se construir uma proposta pedagógica para estes cursos e um perfil ideal de professor.

Desta forma, as discussões a respeito de um perfil docente ideal tornam-se cada vez mais em evidência no meio acadêmico. Arroyo (2000) chama a atenção

para o processo de composição da categoria dos professores como um elemento essencial para se discutir a formação e para se propor estratégias de melhoria nos cursos de formação, tanto inicial como continuada.

A formação de professores em nível superior, apesar da conquista legal, continua a ser um desafio, em se sabendo que a progressiva regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (Res. Conselho Nacional de Educação - CNE nº 1/99), ela própria tem refletido incertezas acerca de suas bases para a qualificação dos docentes. Embora se reconheça que educadores de instituições de ensino superior e das associações de docentes possam ser uma antena de qualidade nos cursos superiores de formação, por parte deles, um nivelamento por baixo dos ISEs, sob o argumento de uma formação predominantemente prática, desvinculada da capacidade de pesquisa, comparada aos padrões de qualificação docente das universidades.

A despeito das positivas conquistas dos CEFAMs, pela conhecida tradição na oferta de cursos normais públicos de nível médio, para formação de professores, não se pode descartar a crítica da formação aligeirada e do desmonte de um sistema público consolidado, em favor de interesses corporativos e políticos eleitoreiros.

A LDB 9394/96, em seu artigo 62, ao estabelecer como regra que a formação dos docentes para a educação fundamental e para a educação infantil far-se-á em nível superior, admite que essa formação seja oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Neste caso, em nada superaria a situação historicamente vivida em relação à habilitação específica do Magistério. Contraditoriamente, suas disposições transitórias determinam que, até o final da Década da Educação (em 2007), *“somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou*

formação por treinamento em serviço”, seguindo o avanço mundialmente consolidado de formação docente em nível superior.

A inovação, nesse aspecto da formação de professores, reside na formação dos “Institutos Superiores de Educação (ISEs)”, prevista no artigo 62, como uma alternativa além das universidades. No artigo 63, estabelece que esses institutos manterão: cursos para formação de professores para a educação básica, incluído o “Curso Normal Superior” para formar docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (inciso I); garantia de formação pedagógica para diplomados no ensino superior que queiram se dedicar à educação básica (inciso II); oferta de educação continuada para os profissionais da educação, de modo geral (inciso III).

Este fato não deixa de se configurar como uma importante iniciativa, ao centralizar o processo de formação de professores em torno da questão propriamente pedagógica. Entretanto, há que se reportar às experiências passadas para que não se incorra em conhecidos e velhos erros. Do mesmo modo, é preciso recorrer a experiências estrangeiras na criação dos chamados “institutos de magistério”, que, embora equiparados aos institutos universitários, são flagrantemente estigmatizados e considerados de segunda categoria, além de taxados como duplicação piorada das Faculdades de Filosofia e Letras.

É preciso olhar com atenção para criação alternativa dos Institutos Superiores de Educação. Não se pode, de fato, abrir mão da experiência e do perfil das universidades nesse âmbito. Por outro lado, não se pode pressupor que cursos oferecidos fora das universidades sejam de qualidade inferior. No caso específico da formação de profissionais da educação, em especial de professores, existe uma significativa massa crítica nas universidades, tanto em estudos quanto em

experiências, que podem ser galvanizadas e articuladas em um projeto coerente. Essa mesma massa crítica pode se formar como bolsão de excelência também nos ISEs, que podem vir a ser um espaço apropriado para a implantação de propostas. Logo não podem ser pré-concebidos como um mecanismo paralelo à universidade ou como uma alternativa menor destinada a resolver um problema para cuja solução a universidade a propósito se revela incapaz. Ao contrário, tais institutos poderão inclusive serem criados no interior das próprias universidades ou mesmo subsidiados por elas, como organismos a elas fortemente articulados, de modo a se beneficiar dos quadros qualificados que ali se encontram disponíveis.

Entretanto, as ações governamentais têm muitas vezes se encaminhado em direções no mínimo contraditórias, abrindo caminho a grandes controvérsias entre educadores. O movimento de educadores brasileiros, nas últimas décadas, através de ações organizadas e historicamente constituídas, tem alavancado significativas conquistas relativas à formação de professores, sejam as de docência como base formativa, não se admitindo a formação exclusiva de especialistas, como prescreve a LDB; seja por adoção de uma base comum nacional, vista como norteadora das reformulações curriculares dos cursos que formam professores e como instrumento de luta em defesa da valorização dos profissionais da educação; e, por último a formulação de um projeto de política global de formação profissionalizante docente.

Na contramão desse movimento democrático, em 06/12/1999, foi criado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) o Decreto nº 3.276, em obediência às determinações dos organismos internacionais, normatizando uma formação de caráter técnico-profissionalizante para os professores da educação básica. O Ministério saiu na frente, fechando ouvidos às discussões em curso nos movimentos e associações nacionais da área empenhadas na elaboração de Diretrizes

Curriculares do Curso de Pedagogia. Em verdade, se adiantar, prescindiu nessa discussão, da participação das IES, com suas contribuições de coordenações de curso e entidades consolidadas na área como: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (AMPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (AMPED), Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia que deu origem a um documento das Diretrizes Curriculares e seu encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Essas contribuições, apesar de encaminhadas, parecem não terem sido acolhidas pela Secretaria de Educação Superior (SESU) e pela Secretaria de Ensino Fundamental, que resistiram em enviá-las na tentativa de colocar em seu lugar as Diretrizes do Curso Normal Superior, criado pela LDB, que ainda não estavam regulamentadas.

Entretanto, no intervalo entre o ano de 1999 e março de 2005, o MEC/CNE teve várias iniciativas em relação à formação de professores e ao Curso de Pedagogia, promulgando a Portaria 133/01 – que, definitivamente, estabelece regras para os pedidos de autorização de cursos de formação de professores, alegando que os mesmos, somente poderão acontecer em universidades, centros universitários e ISE. Interpretando o decreto 3.276/99, bem como o decreto 3.554/00 que o reformulou. O CNE determinou que as instituições não-universitárias terão de criar ISE, caso tenham a pretensão de formar professores em nível superior, sendo esta formação oferecida em Curso Normal Superior, contrariando as discussões que as Instituições de Ensino Superior (IES) vinham fazendo a respeito do destino de

seus cursos. Em 2001, o Parecer nº 09/01, aprovado em reunião de 9 de maio pelo CNE, e a Resolução nº 1 e 2/02, instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, que aguardavam a apreciação do ministro para homologação, resultando em sérias divergências com o documento antes elaborado pelas entidades da área.

Surgem simultaneamente no país tanto os elogios de apoio à iniciativa do CNE como as manifestações contra a Minuta de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Formação de Professores de Educação Básica, alegando que ela contraria as aspirações históricas da formação de professores, atendendo antes a formação para um mercado globalizado, que desvincula a teoria da prática, e extinguindo dos cursos de Pedagogia a formação desses professores.

Como agravante à crítica do processo dito autoritário conduzido pelo MEC/SESU, de sancionar as Diretrizes para os Cursos de Graduação, ao fazer cumprir o que determina o Decreto, parece reiterado autoritarismo quando o Ministério de Educação e Cultura (MEC) decide enviar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, sem qualquer discussão prévia com as instituições formadoras, entidades e associações representativas da sociedade civil.

O mesmo vem ocorrendo com as ações do CNE que, segundo as entidades da área, aprovam resoluções e pareceres orientadores para a formação de professores, desconhecendo as experiências acadêmicas desenvolvidas pelas diversas instituições de ensino superior brasileiras, além das contribuições teórico-científicas produzidas pelos educadores.

O descaso e o descompromisso do Estado com o financiamento, condições de trabalho e salário dos professores nos diferentes níveis de educação têm sido

acusados nas sucessivas greves dos profissionais da educação. Os educadores, reunidos no V Seminário Nacional sobre Formação dos Profissionais da Educação / II Encontro Nacional dos Fóruns de Licenciaturas, em 28 e 29 de maio de 2000, no Rio de Janeiro, repudiaram esses encaminhamentos do MEC sobre as discussões acerca das políticas de formação de profissionais da educação, por meio de documentos que exigiam a revogação do Decreto e não apenas a sua revisão, a fim de continuar caminhando em direção às propostas historicamente construídas pelo conjunto dos educadores e suas organizações.

O documento de manifestação insiste na proposta de solicitar as IES, entidades científicas, acadêmicas, sindicais e estudantis, que exijam do CNE a divulgação e discussão, em todos os Fóruns das Diretrizes Curriculares, da Formação Inicial de Professores da Educação Básica, bem como do Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior, de modo a garantir a ampla participação dos Fóruns de Licenciaturas e de Formação de Professores, Faculdades de Educação e entidades da área educacional, sindical e estudantil na construção de propostas mais consistentes às Diretrizes. Alegam assim reafirmar a luta em defesa da Universidade Pública e Gratuita e da formação de professores comprometidos com a emancipação humana e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Muitos movimentos parecem trazer no seu bojo não apenas preocupações de teóricos, mas interesse corporativos contra a existência dos Institutos Superiores, defendendo a formação de professores somente nas universidades. Sob a indagação de

quantos de nós estão atentos às possibilidades propostas pela LDB, que autoriza a existência de Institutos de Ensino Superior, os últimos na categoria das instituições responsáveis pelo ensino superior e que estes órgãos poderão se constituir autênticas “fábricas de produção de professoras e professores” sem um corpo docente qualificado? [...] Quantos

de nós nos envolvemos hoje na defesa da universitarização da formação de professores e professoras impedindo que esta seja usurpada por estes Institutos de Ensino Superior? (CHASSOT, 2000, p.161).

Mas, recentemente, em 2006, reunidas em Brasília, precisamente nos dias 18 e 19 de março, as Entidades Representativas dos Especialistas em Educação de diversos Estados brasileiros vêm se manifestar a respeito das Diretrizes para o Curso de Pedagogia.

Finalmente, após várias discussões da legislação pertinente sobre a formação de professores para a educação básica, em 13/12/05, foi homologado o Parecer nº 05/05. Em seguida, em 21/02/06, após reexame do assunto, novo Parecer, o de nº 03/06 é publicado em Diário Oficial, tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Em seu conteúdo, o Curso de Licenciatura em Pedagogia é destinado à *formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.*

Art. 4º. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Com a publicação da referida legislação, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, no uso de suas atribuições legais torna pública a Deliberação CEE nº 298/06, para as Instituições de Ensino Superior, pertencentes ao seu sistema, aí abrangendo os ISEs da FAETEC, determinando o prazo de 1 (um), ano a

partir da Resolução nº 01/06 para as instituições adaptarem seus projetos pedagógicos às novas Diretrizes Curriculares.

O artigo 4º determina que o novo projeto pedagógico elaborado pelas instituições seja submetido aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) para fins de aprovação. O artigo 5º praticamente extingue os Cursos Normais Superiores criados no Estado do Rio de Janeiro, ao facultar as Instituições que oferecem o Curso Normal Superior a transformação do seu curso em Licenciatura de Pedagogia, através de solicitação de autorização ao CEE.

O futuro da formação de professores, depende ainda, segundo Lima (2004, p.30) de reexame da Portaria nº 1403 (Brasil, 2003), sobre certificação docente, ao criar o Exame Nacional de Certificação de Professores, o Certificado Nacional de Proficiência Docente com validade de cinco anos e a bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada. Justifica, a sua preocupação, alegando primeiramente *“tanto pelas distorções que tal determinação cria na carreira docente quanto pela relação que se estabelece entre carreira e formação”*.

Como toda legislação em gestação, idas e vindas, exames e reexames, situação e oposição naturalmente se conflitam com a forma final de atendimento a variada gama de interesses coletivos difícil de contentar. Bom exemplo de idas e vindas é constatado na atual determinação do CNE, ao abrir novamente a possibilidade de formação de professores para os anos iniciais e para Educação Infantil em nível médio, antigo Curso Normal, Nisto não se contrapõe a proposta da LDB 9394/96 de criar o Curso Normal Superior nos ISEs destinados a formação do professor em nível superior?

2.2 EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS EM OUTROS PAÍSES COM A CRIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As estatísticas evidenciam que os países do terceiro mundo que mais investiram em educação são também os que melhores resultados econômicos obtiveram em benefício de sua população (GOERGEN, 2000, p.14).

Como ocorre a formação de professores para as séries iniciais em outros países? Como é formado o quadro de docentes em outros países? Quais os modelos seguidos por estes países para a formação de professores? Tais questionamentos se constituem em curiosidades e reflexões a respeito de países considerados mais avançados cujos sistemas de ensino de alguma forma serviram de subsídio ou inspiração à experiência brasileira, que venham acrescentar ou confirmar as já existentes no sistema educacional brasileiro.

Desta forma, o presente capítulo pretende mostrar que a criação dos Institutos Superiores de Educação no Brasil não se deu como algo inédito, imprevisível e impensado, capitalizando degraus galgados em outros países como Alemanha, Itália e Colômbia. Portanto, não se tem a pretensão de esgotar as experiências e tampouco comparar os sistemas de educação dos países selecionados com o do Brasil, mas apenas refletir sobre realidades similares e peculiaridades existentes em cada um deles, assim como, mostrar que modelos já experimentados nestes países, estão sendo hoje reeditados no Brasil, com nova roupagem, corroborando-se a afirmação de Menezes (2000, p.109), ao alertar que “o Brasil é um dos maiores importadores de mão-de-obra de outros países”.

Com a iniciativa da criação das chamadas “Academias Pedagógicas” pela Alemanha e do “Instituto de Magistério” pela Itália, houve uma tentativa de formar no país professores em outras Instituições, fora das universidades como alternativa plausível. Estes institutos, no entanto, demonstraram resultados insatisfatórios,

levando a uma impressão primeira de que o *locus* da formação de professores deveria estar vinculado à universidade, embora não precisasse necessariamente estar localizado dentro dela, como a experiência de Cuba para formação de professores, que deu certo e até hoje mantém 14 (quatorze) “Institutos Superiores Pedagógicos” funcionando satisfatoriamente em seus estados (grifo nosso) ou como as experiências de filiais mantidas como campus fora da sede.

Países da América Latina, como, por exemplo, a Colômbia, criaram também Instituições chamadas de “universidades pedagógicas” destinadas à formação de professores que também se revelaram completamente insatisfatórias, dado o desinteresse das universidades em alocar seus docentes para a formação da formação. Prejudicadas no suprimento desses docentes, não fugiram à crítica perversa de instituições de 2ª categoria consideradas semelhantes, mas não iguais em muito emprestam, contudo, seus caracteres aos Institutos Superiores de Educação criados no Brasil com a promulgação da Lei 9394/96, conforme sinaliza Goergen (2000, p.9).

2.2.1 Na Alemanha

Estudiosos afirmam que, ao longo de toda a história da formação de professores na Alemanha, foram testados diferentes alternativas em seu sistema educacional que, de certa forma, esse modelo espelhou ou ao menos influenciou vários outros países, embora apresentem peculiaridades que o distinguem dos outros países.

O sistema educacional existente na Alemanha apresenta-se organizado em três aspectos: 1º- a subdivisão do Nível Secundário I (da 1ª a 4ª séries) em três carreiras distintas e paralelas, com conclusões diferenciadas: o Segundo Grau

Básico (Hauptschule), o Segundo Técnico-científico (Realschule) e o Ginásio (Gymnasium); 2º - o sistema dual de formação profissional (empresa/escola), que coloca peso maior sobre a formação na empresa; 3º - a autonomia dos estados em matéria de educação e cultura, garantidos pela Constituição Federal do país (GOERGEN, 2000, p.18).

O Governo Federal Alemão não interfere na política educacional dos estados da Alemanha, isto quer dizer que “*o sistema de ensino é descentralizado em nível federal e centralizado em nível estadual*” (idem, idem). Não existe em seu sistema uma legislação federal de diretrizes e bases, mas entendimentos e acordos que são firmados pelos Estados entre si, a partir de propostas geradas pela recente implantação da criada Conferência Permanente dos Ministros de Cultura dos Estados. Com relação ao Ensino Superior, o Governo Federal alemão hoje estabelece diretrizes gerais de educação válidas para todo o país, após a queda do muro de Berlim e a reunificação da Alemanha Oriental e Alemanha Ocidental.

Entretanto, antes deste fato, regulados por instrumentos distintos, o sistema de ensino superior da Alemanha Oriental era essencialmente público, não admitindo instituições particulares. Já na Alemanha Ocidental, as instituições particulares eram mantidas e sofriam grande influência das Igrejas, Católica e Protestante na área pré-escolar e de educação de adultos, além de iniciativas privadas como as empresas para a formação profissionalizante, realizada parte na escola e parte na empresa. O ensino religioso era obrigatório na maioria das escolas dos Estados da Alemanha, o que comprova uma forte influência da Igreja na educação.

Sob forma de organização bem homogênea, o ensino superior dividia-se em dois tipos de instituições: “*as Escolas Superiores Técnicas que promoviam a pesquisa aplicada, especializadas por área e mais profissionalizantes e as*

Universidades, as quais reuniam um amplo leque de áreas com pesquisa mais básica” (GOERGEN, 2000, p.20). A constituição alemã, vigente até hoje, assegura autonomia em assuntos de educação e cultura dos Estados, hoje, responsáveis pela formação do professor.

Os profissionais que acompanham a educação pré-escolar ou jardim de infância, período este dos três anos ao ingresso da criança na escola, aos seis anos, não é feito por professores, mas pelos chamados “educadores”, “pedagogos sociais” ou “auxiliares”, formados em escolas técnicas de segundo grau, com a duração de três ou quatro anos.

O ensino primário tem a duração de quatro anos, dos seis aos dez anos. A formação de professores para atender a este segmento, com o fim da monarquia e o surgimento da democracia parlamentarista, foi alvo de reivindicações para doravante formação em nível superior. Antes, criadas para atender as crianças, as “Academias Pedagógicas”, instituições isoladas, fora das Universidades, formavam o professor sob um projeto de estudo teórico de quatro semestres, acrescidos de um ano de prática, considerado, até então, um baixo nível da formação.

Criam-se, logo depois na década de 30, os intitulados Institutos Pedagógicos, difundidos pela zona rural com um tempo mais reduzido de formação.

Após a Segunda Guerra Mundial, havia muita incerteza e controvérsia no país, a motivar novas idéias e novos rumos na formação de professores, concorrendo para a restauração da Academia Pedagógica e a ampliação das discussões sobre a pertinência da formação na universidade e da forma de institucionalização dos cursos que deveriam acontecer nos institutos, escolas superiores ou universidades. No entanto, Goergen (2000, p.51) sinaliza que as discussões pendiam para o lado da formação fora da universidade, sob o argumento

de que, na universidade, o ensino era baseado exclusivamente na transmissão de conhecimentos dados pelos catedráticos, cuja tradicional formação e interesses mormente científicos, além de serem regulados por objetivos de formação profissional.

Na década de 60, se deu a mais importante inovação nos cursos de formação de professores primários, com a substituição do ano de acompanhamento profissional, pelo chamado “Refendariat”, onde concluída esta fase, o aluno passaria por um exame de Estado para, uma vez aprovado, iniciar a parte prática em escolas e seminários sob a responsabilidade do Estado, que passou a controlar a conclusão, através de exame por ele organizado. Nesta mesma época, foi criado o Conselho Alemão de Educação com função de deliberar sobre atividades e formação de professores.

Atualmente, na prática, existem três carreiras no magistério, com formação diferenciada para o Primário, para o Secundário I e para o Secundário II, embora não sejam as três carreiras oferecidas em todos os Estados da Alemanha.

Todos os professores, sejam quais forem suas carreiras, são formados nas chamadas Escolas Superiores de Pedagogia, as universidades ou escolas superiores equivalentes que, em alguns Estados continuam existindo, funcionam ao lado da formação feita nas universidades. Apresentam as mesmas condições das universidades e são controladas por dois Exames de Estado: no primeiro, os professores devem demonstrar domínio dos conhecimentos científico-técnicos do magistério de Primeiro Grau e de Segundo Grau Básico, que inclui uma dissertação acadêmica, um exame escrito e um oral. No segundo exame, os professores devem demonstrar que possuem habilidade prática para a profissão. Estes professores

podem também, caso queiram, habilitar-se para o magistério do Segundo Grau Técnico-Científico, através de estudos complementares.

Os professores alemães gozam de grande prestígio social em seu país, a começar por remuneração condigna, equivalente à de outras profissões. A formação em serviço é estimulada e organizada pelo Ministério de Educação de cada Estado, com duração prevista de dezoito a vinte e quatro meses de parte teórica e parte prática. A parte teórica se dá através de um seminário dirigido por especialistas, indicados pelos Estados e composto por candidatos de diferentes carreiras. A parte prática ocorre em uma escola designada pelo poder público para o aluno realizar o estágio, onde o mesmo deve passar a assumir, progressivamente, um determinado número de aulas, até um máximo de oito por semana, sob a orientação de um professor experiente. A situação empregatícia desse estagiário é de um funcionário público por tempo limitado, que recebe salário compatível, até a conclusão de sua formação.

Na opinião de Goergen (2000, p.57) na Alemanha, *“busca-se uma formação de professores integrada (científico-prática), sem divisão em duas fases, mas não se sabe como este objetivo poderia ser alcançado na universidade”*.

2.2.2 Na Itália

Na Itália, o processo de ensino-aprendizagem ocorreu de forma contrária a de outros países. As universidades surgiram na Idade Média. Depois, nos séculos XVI e XVII, foram instituídas as escolas secundárias e somente a partir do século XIX, as escolas primárias. Dados fornecidos por Saviani (2000, p.150) são reveladores de uma pirâmide inversa, de larga base representada pelo ensino superior e o ápice pelo ensino básico.

Desta forma, na opinião do autor, a formação de professores na Itália não tem sido objeto de preocupação primeira, quando não inteiramente ignorada pelas instituições universitárias, inferindo-se que as mesmas não se preocupam com a formação específica do professor, mais entendida como pedagógico-didática.

A Escola Normal de Pisa, destinada à formação de professores secundários, uma das mais antigas, e até hoje existente, apesar de sua trajetória marcada, entre períodos de inatividade e de reabertura, e vista como modelo a ser multiplicado por outras escolas similares, perdeu a chancela ao assumir modelo dominante, sem qualquer preocupação com o preparo do professor na parte pedagógico-didática.

Em 1838, destinadas à formação de professores primários, surgiram as “escolas de métodos”. Em 1845, passaram a constituir, vinculada à Universidade de Turim, a Escola Superior de Pedagogia, orientada para a formação dos futuros professores secundários que, frustradamente, viram suas portas cerradas sob fortes críticas de não terem conseguido superar a antiga escola de método.

Mais tarde, em 1874, foram criadas as “Escolas de Magistério”, sem formação pedagógica, desvinculada da universidade. Em 1882 foram criados junto às Universidades de Roma e de Florença, os Institutos Superiores Femininos de Magistério, embrião das futuras Faculdades de Magistério, que surgiram em 1935. Estes Institutos formavam professores primários que tinham concluído a Escola Normal de Nível Médio, caso desejassem continuar e ampliar os seus estudos. Os cursos desses Institutos, com características de um curso pós-secundário que não habilitavam os professores para o ensino, não eram propriamente considerados cursos superiores, eram semelhantes a um curso de atualização ou de preparação para a universidade.

As Escolas de Magistério passaram por várias reformas, uma em 1875 e outra em 1881, sendo extintas em 1920. Em 1923, com a reforma Gentile, os Institutos Superiores de Magistério foram elevados à unidade universitária. Em 1935, tais Institutos foram convertidos nas atuais “Faculdades de Magistério”, as quais, objeto de fortes críticas, têm sido consideradas uma duplicação piorada das Escolas de Magistério.

Saviani (2000, p.131) esclarece que a estrutura atual da escola italiana abarca a educação infantil, de zero aos cinco anos de idade, subdividida em três partes: *asilo nido* (creche), até dois anos de idade; *scuola materna*, dos três aos cinco anos de idade; e, *escola elementar*, com a duração de cinco anos, destinada à faixa etária dos seis aos dez anos.

A formação de professores para atenderem a estes segmentos é ofertada nos Cursos Magistrais, de 4 (quatro) anos de duração, com possibilidade de mais um ano, o quinto, facultado aos interessados em aprofundamento e especialização, para ingresso ao ensino superior.

Em 1995, após várias discussões realizadas, principalmente através de seus conselhos, foi criado o Curso de Graduação em Ciências da Formação Primária, de 4 (quatro) anos de duração, sendo os dois primeiros destinados a componentes do currículo comum, e, mais 2 (dois) anos, para o diferenciado em duas habilitações optativas: formação dos professores da escola materna e formação dos professores da escola elementar.

Observa-se, a partir deste cenário que, na Itália, predominam dois grandes modelos de formação de professores, o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático, que marcam a história da formação de professores neste país.

É sabido que, tanto no Brasil quanto na Itália, segundo Saviani (2000, p.142) *“as vias institucionais abertas pela estrutura atual se encontram fortemente comprometidas com a dissociação, em virtude mesmo da maneira como estão constituídas as especializações universitárias”*.

2.2.3 Na Colômbia

A formação de professores na Colômbia, nos dois últimos séculos, foi regulamentada pelo Estado com instituições próprias para a sua formação, porque antes estava ligada a conventos e seminários, sob soberania da Igreja nesta formação.

Enfraquecida a soberania da Igreja, e sob forte pressão social para criação de um estatuto, estas instituições cuidaram de estabelecer sua missão institucional e o perfil de seus egressos. A imagem e a formação do professor, apresentam duas contradições na Colômbia: uma delas de lograr respeito e admiração pela figura do professor cuja função social é importante para a formação das novas gerações; e, outra de apresentar a figura dos professores com frágeis condições de existência social, econômica e intelectual, sem uma solução satisfatória para estas duas contradições.

Em meados da década de 20, depois de longos anos de estagnação nos assuntos relacionados à educação, tiveram início diversas transformações, principalmente a partir da década de 30, com o início dos governos ditos liberais, período chamado de República Liberal (1930 – 1946), passando desde então a se formar a qualificação do professor como um dos elementos centrais para uma reforma educativa nacional. Assim, foram criados, em 1924 e 1927, 4 (quatro) “Institutos Pedagógicos”, convertidos nos paradigmas dos processos de

modernização no país, colocando-se em prática a experiência internacional do escolanovismo, embora continuem sob tradicionais princípios católicos.

Na década seguinte, têm prosseguimento as várias mudanças registradas no setor da educação, com cursos e conferências para os professores em serviço, além das provas de acesso, tidas como requisito obrigatório. Ao se projetar o aluno como centro da ação educativa, a educação ganhou mais importância por ser formadora de sujeitos sociais e economicamente úteis, sendo o professor, nesta perspectiva, orientador de todo esse processo.

Impôs-se a necessidade de melhorar a formação e a preparação desses profissionais, em instituições de caráter universitário, chamadas de faculdades de educação.

Em 1932 e 1934, foram criadas 3 (três) Faculdades de Educação, duas de público masculino e outra de feminino, com três anos de duração, em meio a uma onda de forte discriminação do sexo feminino, neste país. Estas faculdades de educação visavam a formar professores para o ensino secundário e normal, assim como dirigentes escolares.

Esses estudos nas Faculdades de Educação posteriormente foram ampliados para quatro anos, exigindo-se a elaboração de um trabalho de final de curso.

Em 1936, essas faculdades foram extintas com a criação da Escola Normal Superior em Bogotá, em funcionamento durante os 15 (quinze) anos subseqüentes, até 1951, sendo a mais expressiva na história do país, que formou tanto o professor primário, como o professor secundário. Entretanto, de acordo com Saviani (2000, p.271), as Faculdades de Educação, antes extintas, haviam formado *“um grupo de professores de boa qualidade, familiarizados com a moderna pedagogia e*

psicologia". A Escola Normal Superior fundou institutos anexos de investigação, que muito contribuíram para a institucionalização das áreas de ciências sociais e humanas.

A partir da década de 60, começam a ser novamente criadas Faculdades de Educação e Departamentos de Pedagogia nas universidades públicas. Inicia-se também a abertura à iniciativa privada. Desde 1965, a formação de professores passa a ser ofertada, tanto nas escolas normais como nas instituições de educação superior, dada a crescente demanda feminina por esta formação subentendida como mais própria ao papel social da mulher (HERRERA, 2000, p.272). Com a formação de professores em nível médio e em nível universitário, haja vista a expansão indiscriminada desses cursos, passaram a vir à tona problemas de fragmentação dos conhecimentos pedagógicos, desarticulados das ciências da educação, aspectos que comprometeram a base teórica tanto da formação em nível médio quanto a de nível universitário.

Reina, atualmente, uma polêmica quanto à continuidade das Faculdades de Educação, suscitando intensos debates a respeito da formação de professores, sabidas as relações de poder que estão em jogo entre as diferentes comunidades acadêmicas e disciplinas, ante duas posições contrárias: a primeira, na defesa do fechamento das Faculdades de Educação, alegando a perda da qualidade do ensino; a outra, no apoio à existência de instituições específicas para a formação dos professores, propondo a reestruturação dessas faculdades ao invés de seu desaparecimento (HERRERA, 2000, p.279).

Nenhuma das posições tem conseguido afirmar sua supremacia no jogo de interesses e no discurso da importância social do professor, ambas enredadas em

controvérsias de espaço, papel, identidade, poder, valorização do professor, na difusa cosmologia reinante acerca de sua auto-afirmação profissional (idem, p.281).

2.2.4 Em Cuba

Diferentemente dos três países relatados anteriormente, Cuba é um país que auto-proclama como positivas suas iniciativas na educação, entendendo que saúde e educação são prioridades para o seu governo. O ensino é gratuito em todos os níveis, inclusive na universidade, onde o aluno também recebe material didático, uniforme e bolsa.

Até o ano de 1988, a formação de professores primários em Cuba se dava em escolas de nível médio, denominadas Escolas Pedagógicas. Daí em diante, ante a preocupação do país em elevar a qualidade de ensino e a qualificação dos professores, foi instituída a licenciatura em educação primária, que caminhava paralela a formação em nível médio.

No ano de 1991/1992, foram criados os Institutos Superiores Pedagógicos para a formação do professor primário. Logo, depois, em 1993, a formação do professor para a pré-escola (Círculos Infantis) era realizada na licenciatura em educação pré-escolar. O país vive a situação de uma considerada quase plena formação do professor em nível superior para todos os níveis da educação, assim como, festejam o apanágio de não haver nenhuma criança cubana fora da escola, reduzindo sua taxa de analfabetismo do país em torno de 3% a 4%. (FREITAS, 2000, p.218)

Os Institutos Superiores Pedagógicos, centros universitários, paralelos à universidade, preparam-se para a incorporação à universidade, na medida em que seus professores não abdicam da pesquisa, na luta pela inserção na pós-graduação,

nos de mestrado e de doutorado. Formam professores para a escola básica, aí oferecidos dois tipos de cursos para esta formação inicial do professor. Primeiro, o Curso Regular Diurno, de aulas diárias com cinco anos de duração. Segundo, o Curso para Trabalhadores, de aulas não diárias, com seis anos de duração, destinado aos professores primários em exercício não possuidores de formação pedagógica superior, em regime semipresencial, com encontros presenciais previstos nos primeiros anos e nos dois últimos anos, ocasião em que são liberados do trabalho na escola, sem prejuízo de seus vencimentos, para que possam concluir seus estudos.

O ingresso neste curso não se dá por provas ou concurso, mas pela formalização da intenção do professor de se formar em nível superior.

Existem, atualmente, em Cuba, 14 (quatorze) Institutos Superiores Pedagógicos, de planejada localização, um em cada Província, na intenção de cobrir territorialmente toda a ilha. Estão inseridos nas Universidades Pedagógicas, onde são formados professores para todos os tipos e níveis de ensino. A carga horária diária de estudos é de seis horas e tem a duração de até 46 semanas, totalizando aproximadamente 250 dias letivos, dependendo das particularidades de cada escola de formação (FREITAS, 2000, p.220).

Na formação de professores, três componentes básicos do currículo orientam todos os cursos de graduação no país: o acadêmico, o *laboral* e o investigativo. Do componente *acadêmico* fazem parte as disciplinas e áreas teóricas do currículo; do componente *laboral* fazem parte as atividades da prática docente, concentradas ou não; e, do componente *investigativo*, fazem parte as diferentes atividades de preparação dos jovens estudantes para a atividade científica como docentes (idem, p.224).

O curso de formação de professores compõe-se de quatorze áreas de conhecimento, chamadas de disciplinas, tendo como destaque, entre elas, a de Fundamentos da Atividade Pedagógica, como eixo condutor do curso, perpassando os cinco anos de formação. Valorizando o aspecto denominado de *laboral*, o modelo prima pela aprendizagem em serviço, ressaltando Saviani (2000, p.290) acrescenta que “o modelo de formação de professores em Cuba teria tomado como referência a formação médica, que se dá pela via de um embasamento não só teórico, mas também, prático através da residência”.

Essas experiências da formação docente mostram que os ISEs não são uma inovação e tampouco um provincianismo, exposto à crítica mordaz muita vez gratuita, ingênua e puramente corporativa, sob acusações de formação barateada (KUENZER, 1999), aligeirada (KUENZER, 1999; FREITAS, 1999), segunda categoria de ensino e assim por diante. A formação de professores nos ISEs pode e deve ser vista como um espaço peculiar próprio e de excelência que precisa ser aprimorado.

2.3 ENTRE O REAL E O IDEAL DA FORMAÇÃO DOCENTE

A educação é um fenômeno complexo, porque histórico, produto do trabalho de seres humanos, e como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhes colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer (CONTRERAS, 2002, p.17).

Estudiosos escrevem e apresentam preocupação em torno de qual seria o ideal de professor para os cursos de formação docente. Argumentar as múltiplas faces a desempenhar: desde a de artista, no caso do ensino como arte; a de orador, quando estão em jogo até a qualidade e a modulação de voz, a de actor, em se esperando dele vocação na capacidade de comunicação e, até a de pregador, quando lembra Woods (1999, p.144) em que “há alturas em que se tem de dizer aos

alunos o que devem fazer”. E, por que não, adianta o autor, não esperar dele que seja também um pouco de tudo, um instrutor, facilitador, crítico, amigo, pai, controlador, consultor e outros atributos, como sendo uma pessoa una, indivisível e sob todos esses aspectos inconsútil – uma pessoa em que as “costuras” não sejam visíveis (p.145).

Acrescentam que, pelo menos no que diz respeito à criatividade, esta tem de ser quadruplicada. Primeiro, para que as idéias sejam apresentadas e ‘criem raízes’, é necessário um período de incubação dessas idéias, subentendendo-se que aí o elemento principal seja o tempo – tempo para que o professor reflita no que é preciso, em inúmeras interações de experiências passadas em sua vida, na composição da provável situação passada, para jogar com diferentes trocas e combinações, além de experimentar de tempos em tempos, a inserção de fatores externos e a criação de programas hipotéticos, em constantes testes na prática cotidiana. Segundo, para que os recursos sejam ao máximo mais otimizados. Quanto mais dinheiro for empregado na educação, melhores serão os edifícios e os equipamentos e maior será o conjunto de oportunidades dispensados aos recursos humanos, que seriam todas as pessoas envolvidas na educação e, principalmente os professores. Terceiro, para que seja progressivamente respeitada, incentivada e encorajada essa criatividade, o professor necessita de um sistema educativo de apoio, cuja exploração deve iniciar na própria formação.

O quarto e último fator, de grande relevância apresentado pelo autor, é a cultura do aluno, sabendo-se que o ensino criativo não se produz num vazio social, e a criatividade não é um valor absoluto (WOODS, 1999, p.148-149). Espera-se que ele seja criativo, para que desperte a criatividade, cultivando alunos independentes,

curiosos, cautelosos, inventivos, entusiásticos, determinados, trabalhadores, intuitivos, introvertidos, imaginativos, flexíveis e adaptáveis (idem, p.146).

A competência docente, capaz de reunir todos esses atributos, não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal, haja vista que “*não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes*” (SACRISTAN, 1999, p.74).

Sincronizando todos os atributos, mais recentemente proclamam a demanda requerida pela sociedade nos dias atuais: um *pesquisador*, um *investigador*, um *técnico*, um *reflexivo*, um *intelectual*, um *transformador*, e por fim um *incentivador*. São tantos os qualificativos que os estudiosos sinalizam ser o professor ideal, que fica difícil para qualquer instituição, seja de ensino médio ou de ensino superior, ocupar-se de uma formação tão abrangentes, somando tantos perfis diferentes.

O conceito de professor *reflexivo*, segundo Facci (2004, p.41), “*emergiu, inicialmente, como reação à concepção tecnocrática do professor, que enfatizava a aprendizagem de técnicas, ao racionalismo técnico*”. Para Giroux (1997, p.186), os *intelectuais* são também mediadores, legitimadores, e produtores de idéias e práticas sociais, que cumprem uma função de natureza iminentemente política. Na concepção de Elbaz (1981, p.198 apud WOODS, 1999, p.127-128), a *investigação* “*não tem encorajado os professores a se sentirem criadores de conhecimento*” em se considerando que, mesmo no ensino superior, existe “*uma distinção bastante rigorosa entre investigação (descoberta) e ensino (onde se transmite o que se descobriu)*”. O *técnico* é colocado em Contreras (2002) no sentido de que toda atividade supõe uma técnica, isto é, saber fazer. Em Freire (1996), *transformador* é

apontado da seguinte forma: somente há transformação se houver aprendizagem, somente há aprendizagem se houver transformação. O *incentivador* é aquele que faz diferente no processo de aprender e ensinar, conseguindo, com isso, incentivar sempre os alunos, utilizando-se, conforme Alves (2002) das ferramentas e dos brinquedos necessários para aprendizagem. E *pesquisador* em Demo (2005, p.81), “*é aquele que não faz da pesquisa sua razão maior ou única de ser, mas instrumentação indispensável de aprendizagem permanente*”.

Tantos qualificativos sugeridos como ideais na formação de professores na literatura contemporânea, na realidade, causam certa preocupação com o caminho que está sendo percorrido nos cursos responsáveis por esta formação. Que profissional estão formando? O *técnico*? O *intelectual*? O criativo? Como estão sendo formados os professores do século XXI nos Institutos Superiores de Educação? E nas universidades públicas e privadas? Qual o perfil deste professor ou educador?

Todas estas reflexões comprovam os modismos cada vez mais presentes no terreno educativo, em grande parte em virtude da fantástica circulação de idéias no mundo atual, segundo Nóvoa (2000, p.17), a copiar esta adesão pela moda. Para o autor, “*é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque representa uma ‘fuga para a frente’, uma opção preguiçosa que nos dispersa de tentar compreender*”. Acrescenta, ainda, “*...todas as formas não valem a pena grandes hesitações, porque atrás de uma moda outra virá*” (idem, idem).

A retrospectiva histórica a respeito da formação de professores no Brasil, aponta que o modelo de escola até hoje prevaiente no imaginário social ainda é o de ensino médio, sobretudo no sistema público de educação. Como já foi antes tratado no capítulo da historiografia da formação docente, muito presa ao nível

médio, como preconizavam as leis de ensino no país, ao modelo antigo parece perpetuar, acrescido apenas de uma nova e superficial roupagem de conteúdos e métodos.

Tanto assim que, na concepção de Arroyo (2005), o perfil de professor construído nesse antigo modelo não é de um intelectual, culto, fonte de informação e de saber. Bastava o perfil de um profissional responsável para ensinar a ler, escrever e contar, porque, nesta concepção, a aprendizagem da criança pequena, não precisava de professores com formação superior mais sofisticada.

2.3.1 Estigmas da formação nos ISEs trazidos pela resistência cega e corporativa

Conhecidos Fóruns e entidades de classe fortemente mobilizados no tema da formação, uma vez lesados em sua majestade, pelo prestígio que sentem lograr como antenas captadoras da vanguarda científica na área, saíram na frente, fazendo pipocar aqui e ali fortes reações à gestação de leis sem a sua lendária contribuição.

Num desses Fóruns, no FORUNDIR, aglutinador de dirigentes de instituições / departamentos / unidades de educação nas IES públicas do país, sobretudo de 1998, logo após as revolventes inovações sobre formação de professores, introduzidas pela LDB pouco antes, em 1996, foi gerado um documento a respeito da formação dos profissionais da educação. Algumas preocupações emergentes ressaltavam o surgimento considerado aleatório dos Institutos Superiores de Educação como algo preocupante, sobretudo aqueles mal direcionados pelos seus dirigentes. Enfaticamente, criticaram a política de criação dos ISEs, como sendo descasada de discussão mais ampla, ao vê-la

[...] separada de sua concepção teórica, numa perspectiva pragmatista e imediatista que propõe o aligeiramento e o barateamento da formação, ou seja, menos tempo, recursos, estarão formando, em um simulacro de ensino superior, professores menos preparados e meros repassadores de

informações, sem o embasamento filosófico, sociológico, antropológico e ético, capaz de sustentá-los no enfrentamento da complexidade da tarefa educativa que lhes caberá cumprir. A justificativa para a criação dos ISEs (Institutos Superiores de Educação), como estratégia fundamental para tirar o país de uma realidade escolar escabrosa, falseia o problema e desloca o eixo fundamental da crise da educação básica no país, ao enfatizar o processo de formação de professores, omitindo ou secundarizando a questão da profissionalização – carreira e salário.

O argumento dos participantes do fórum argüiam o fulcro da crise. Para eles, não era tão somente o da formação, embora esta fosse fundamental. O estrago maior representava a degradação progressiva da identidade profissional, do professor, então uma das mais perversas causas do abandono da profissão, a começar pelo abandono dos cursos de Licenciaturas. Do ponto de vista do chamado barateamento do ensino, a formação de educadores, nos ISEs representaria uma grave ameaça à crise.

É importante sinalizar que alguns autores apontavam preocupações com a existência dos Institutos Superiores, defendendo radicalmente a formação de professores somente nas universidades, alegando que: quantos de nós nos envolvemos hoje na defesa da universitarização da formação de professores e professoras impedindo que esta seja usurpada por estes Institutos de Ensino Superior? (CHASSOT, 2000, p.161).

Para Severino (2004, p.177), a LDB 9394/96, ao retirar da Universidade o lugar tido como prioritário para a formação dos professores e transferi-lo para os Institutos Superiores de Educação, sob tal política está comprometendo, a médio e a longo prazo, a qualificação desse profissional em nível superior, pois *“do ponto de vista da definição dos dispositivos regulamentados pela nova lei, foi exatamente no concernente à formação dos profissionais da área que mais mudanças ocorreram”* (idem, p.178). Os *“Institutos Superiores de Educação tenderão muito mais a reproduzir o modelo dos cursos normais médios do que os cursos superiores”*. A respeito dos Cursos Normais Superiores, entende que *“não basta o fetiche da*

nomenclatura". É preciso uma "outra cultura". Nesse episódio para o autor "*o próprio sistema expressa, de forma incisiva, o desprestígio que ele mesmo atribui à educação e a seus profissionais*" (p.191).

O conteúdo e o ânimo das discussões de apenas um fórum ilustram quão acirradas foram as críticas a respeito dos Institutos Superiores de Educação e dos seus Cursos Normais Superiores sob suposto de que a formação feita nestes institutos é feita de uma forma aligeirada, com pouco tempo para a teoria e a prática na formação, e como tal, tida como de segunda e de quinta categoria, sem falar do corpo docente acadêmico aí atuante, acusado de inferior em relação à qualidade exigida nos cursos de educação oferecidos no âmbito das universidades.

Como se pode constatar nas discussões realizadas em outro fórum, na ANFOPE, os Cursos Normais Superiores representam uma formação aligeirada, alegando que a mesma, tem "*pouca consistência que se desvincula de um projeto de formação mais amplo que só a Universidade pode oferecer como solução para o problema*".

O foco das críticas parece mais atribuído à localização fora do ambiente universitário e menos ao tempo e ao conteúdo da formação. Todas, no entanto, convergem para a questão da qualidade da formação, ao se pressupor superioridade dos docentes atuantes nas universidades. Vigora o suposto de que professores com titulação de mestre, doutor e pós-doutor em ambiente voltado à pesquisa, são mais aptos à atitude questionadora e investigativa dos fatos, ou fenômenos, e, assim, mais capazes de revigorar e atualizar seu curso. Sob tal percepção, é vista como tácita a pesquisa na universidade, ainda que contingenciada à sabida situação da mesma em muitas instituições.

Atingidos de tal forma, muitos ISEs não escaparam a impiedosas ameaças de descredenciamento, cujo mérito não se discute, a julgar caso a caso, embora não se possa perder de vista que as comissões oficialmente constituídas para processo de verificação das condições de funcionamento, para fins de autorização de cursos ou de credenciamento institucional, sejam muitas delas justamente constituídas com membros das universidades, ciosos do corporativismo reinante.

As ameaças, muitas ditas a rigor produzidas pelos seus algozes, foram temas de vários encontros e discussões, que mais multiplicados se fizeram quando colhidos, em dezembro de 1999, pelo Decreto nº 3276/99, determinando que a formação de professores em nível superior para atuação na Educação Infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental se desse “exclusivamente em cursos normais superiores”. A palavra “exclusivamente” retumbou no país como a declaração oficial das ameaças até então velada, de extinção dos cursos de Pedagogia e do Magistério de Nível Médio como formadores de professores. O que seria, doravante dos cursos de Pedagogia das universidades?

Entidades e associações de classe e fóruns, reunidos no Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, empreendeu veemente protesto ao decreto, entendendo que o mesmo contribuiria para:

Aprofundar a discriminação em relação aos cursos de pedagogia dando preferência para a formação no curso normal superior; colocar os estudantes do normal superior com preferência na inscrição para concursos; e direcionar os recursos existentes – focalizando-os preferencialmente para os cursos normais superiores.

As universidades, sobretudo as públicas federais, mais que ninguém se manifestaram solidárias ao movimento, contrárias à extinção do Curso de Pedagogia como licenciatura e sua conseqüente substituição pelo Curso Normal Superior, cursos estes que haveriam de ser exclusivamente oferecidos pelos Institutos Superiores de Educação.

Em meio aos pares acadêmicos, em prol de seus interesses, instituições, muitos mal-disfarçados a velada e nunca declarada ameaça de perder a própria hegemonia na formação do país. Não era tão surda a preocupação de verem desbancados, senão mesmo extintos, os cursos de Pedagogia, até então privativos das universidades em sua cultivada primazia, muitos deles sabidamente já acometidos do “mal das pernas”, vivendo de um prestígio há muito decaído.

A partir de então, indisfarçável e irretocadamente, contrárias à exclusividade então estabelecida na lei, as Universidades passaram a marcar suas poderosas trincheiras, desqualificando os ISEs com auto-proclamação de sua qualidade, o que, de certo modo levou a parecer intrigar, aos olhos de muitos, uma luta muito mais motivada por uma velada e fulminante lesão de majestade, tão ciosa se considerada de sua primazia na formação do país.

Logo depois, o Decreto 3354/00 modifica os termos do Decreto 3276/99, substituindo o “exclusivamente” por “preferencialmente” fato considerado pelas entidades de classe do magistério uma gloriosa conquista pelo repúdio movido em prol do assunto antes julgado pertinente às autoridades escolares.

Não se ignora, portanto, que, apesar de criados sob determinação legal maior, os ISEs tenham sofrido cerradas críticas ao longo do seu processo de implantação, nem todas isentas de interesses outros subjacentes.

Até que ponto seria possível manter a formação refém das universidades ou nelas enclausurada, perpetuando, com isso o cativo encastelamento das necessidades de preparação de professores nesse olimpo das IES, a maioria delas situadas em capitais bem providas do litoral? Até quando as universidades haveriam de pleitear tamanha primazia, se lhe vem há muito faltando recursos de investimento e até mesmo vontade política de mudança? Até quando o extramuro universitário

seria mantido ao largo da formação em demanda? Até que ponto a formação seria mantida encapsulada pelo pensamento único? Até que ponto, afinal, a querela não serviu para o olhar multidimensional de um processo em si multifacetado e complexo?

Mas é evidente ante a pluralidade de opiniões, tão salutar à unidade de pensamento sobre rumos a compreender, nem os pretensos qualificados nem os supostos desqualificados deverão ser expurgados do fórum comensal em que estarão em pauta o proveito mútuo das experiências bem sucedidas.

Até que ponto concorre para um novo olhar a formação de professores sob o conceito de “carreira”, conforme Huberman (1999, p.38) sinaliza, apontando vantagens diversas, a começar por permitir comparar pessoas no exercício de diferentes profissões, cada uma com especificidades e diferenças. A própria carreira motiva o aperfeiçoamento e dá conta da seletividade.

Para Cavaco (1999, p.167), aprende-se através da prática profissional, “*na interação com os outros (os diversos outros: alunos, colegas, especialistas, etc), enfrentando e resolvendo problemas, apreciando criticamente o que se faz e como se faz, reajustando as formas de ver e de agir*”, como acontece em qualquer outra profissão, que não seja a de professor.

2.3.2 – Aspirações de um perfil docente ideal – ainda uma utopia nas universidades

Em recente informe do Banco Mundial, foi introduzido um novo critério de riqueza o “capital humano”, medido em termos de educação e formação (POZO, 2002, p.32).

Muito se fala atualmente no meio acadêmico em formação de professores, esperando que os mesmos precisam ser *técnicos, pesquisadores, investigadores, intelectuais, reflexivos, transformadores e incentivadores* como demanda imperiosa para atuação num mundo globalizado e complexo, onde a informação circula a uma quantidade e velocidade sem igual. O mero uso de qualificativos ao papel do professor, contudo, não é a providência primeira para a melhoria do capital humano, em país que a formação deixa a desejar, começando pelo distanciamento entre o discurso do qualificativo e a sua prática aplicada.

É importante que, nos currículos da formação, em que estão em jogo a expressão do equilíbrio de interesses e as forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, alerta Sacristan (1999) sejam antes repensados os fins da educação no ensino escolarizado. Não se pode perder de vista que o currículo em seu conteúdo e formas, através dos quais se apresenta aos professores e aos alunos “*é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar*” (p.17).

Partindo deste pressuposto, qual o perfil docente ideal? O que planejam as universidades para os cursos de formação de professores? Qual o currículo adequado para esta formação? A formação hoje proporcionada pelas IES consegue desenvolver atributos que proclama como qualificativos da moda?

2.3.3 Qualificativos da moda

Nos últimos anos, as metáforas relacionadas à formação de professores como profissional *reflexivo*, como profissional *pesquisador*, como profissional *investigador*, como profissional *técnico*, como *intelectual*, *transformador* e

incentivador, têm sido os principais referenciais utilizados por pesquisadores e formadores de professores, propagados com o intuito de melhorar o processo de ensino, de cumprir as exigências profissionais do século XXI, assim como, de atender os desafios, de responder às demandas que o contexto atual coloca, sobretudo aos profissionais da educação.

Convergentes ao mesmo perfil, parece pretender comunicar, cada metáfora um significado diferente: *reflexivo; pesquisador; investigador; técnico; intelectual; transformador e incentivador*. O sentido *reflexivo*, de certa maneira tão popular no meio acadêmico, tem seu significado semântico apontado por Luft (2001), como aquele “*que reflete; meditativo*”. Conforme o autor, para o significado de *pesquisador* tem-se “*indagador; inquiridor; investigador; que faz buscas científicas, históricas, literárias*”, para o significado da palavra *investigador*, “*que ou quem investiga; agente de polícia*”, para *técnico*, “*próprio de arte ou ciência; perito; especialista; treinador*”; para *intelectual* “*relativo ao intelecto, pessoa que tem gosto pelas coisas do espírito, estudos, leituras etc*”; para *transformador* “*que transforma; transformante*” e, finalmente, para *incentivador* “*aquele que incentiva, estimula*”.

Desta forma, a pretensão dessa profusão de qualificativo, venha consistir de propor questões referentes como um desafio ao pensar. Sugere Linhares (2004, p.25), “*buscar outras raízes etimológicas destes termos para confrontá-las com os processos de conhecimento: os caminhos e descaminhos por onde vem transitando a formação pedagógica oferecida neste curso*”.

Diante de tantas direções a buscar, o professor por ora se vê, na prática, ocupado com sua sobrevivência contra baixos salários, com a composição de renda, com a sobrecarga de trabalho, restando o dito exercício reflexivo, à mera quimera. No dia-a-dia, a luta pela sobrevivência antes suscita o isolamento, a privação de

momentos de contato, do diálogo com outros professores, e da troca de experiência, todos esses contraditórios com a pretensão de reflexão coletiva.

Já sinaliza Contreras (1994, p.8) que “... *professores nem sempre podem realizar mudanças que percebem como necessárias, se atuam solitariamente, dentro da estrutura institucional em que está inserido seu trabalho*”.

Ninguém questiona que:

a investigação-ação, como qualquer abordagem que trate de defender uma prática docente reflexiva, investigadora, de colaboração com colegas, necessita de condições de trabalho que viabilizem as ações. Se a investigação sobre a prática e a transformação da mesma forem entendidas como parte do trabalho dos professores e não como uma ficção ou um capricho, deve considerar-se como uma exigência de trabalho e não como uma tarefa extra para voluntários e pessoas abnegadas.” (CONTRERAS, 1994, p.12)

2.3.3.1 - Professor *pesquisador*

As idéias de professor *pesquisador*, sugere concorrer para o desafio ao espírito científico, um exercício da mente para um estado de mobilização intensa em relação aos pressupostos acerca do ensino e do profissional *pesquisador*. Na prática, porém, a despeito de um quadro teórico bem calçado, balizador de um leque de concepções da efetiva pesquisa que é realizada, pouco se avança em prol desse qualificativo.

A tentativa de romper com a concepção de professor como único alvo para a melhoria do ensino, entendendo-se que a associação ensino/pesquisa vai além da operacionalização de ações por meio de quaisquer instrumentos, técnicos, formais, permite antever que a estrutura atual mais colabora para formar um repetidor ou imitador de idéias.

Não por acaso, no final dos anos 60, nos Estados Unidos, Schwab propôs o conceito de professor como *pesquisador*, com objetivo de retratar uma forma de

resistência e protesto contra as pressões vigentes sobre o indivíduo. Estas pressões, oriundas em parte do controle tecnológico sobre os trabalhadores (DICKEL, 1998), estende-se à educação sob o aspecto instrumental.

Nos anos 60/70, aponta Dickel (1998) que Stenhouse propôs a idéia do professor como *pesquisador* na viabilização da ruptura com sistemas burocráticos. Ele concebia o desenvolvimento profissional e a pesquisa intimamente relacionados e incitava professores a refletir crítica e sistematicamente sobre suas práticas. Para ele, o professor era o agente central no processo de pesquisa e isto poderia fortalecê-lo como profissional.

A pesquisa adequadamente aplicável à Educação, segundo Dickel (2003, p.51), *“é a que desenvolve teoria que pode ser comprovada pelos professores”, afirmando que “é neste contexto que se faz necessário o professor pesquisador, movido por indagação sistemática; tornando a sua prática da mesma forma hipotética e experimental”.*

Elliott (2003), um dos autores que muito tem hoje contribuído para o entendimento do professor como *pesquisador* foi fortemente influenciado por Stenhouse. Participou de um movimento para reorganizar currículos, selecionando conteúdos em cada disciplina que estivessem relacionados à pesquisa da vida diária dos alunos, tais como: família, relações entre sexos, guerra e sociedade, mundo do trabalho, pobreza, entre outros.

No contexto atual, a questão a discutir é adequação e aplicabilidade desse qualificativo a professores do ensino básico, coibidos dessa oportunidade na sua realidade objetiva de trabalho. O que é pesquisa afinal? Para Zeichner (1995), as raízes do problema estão na discordância entre professores universitários e professores da escola acerca da relevância das questões de investigação.

“Na maioria das vezes, tanto os pesquisadores ignoram os professores como os professores ignoram os pesquisadores” (EVANS et al., 1987), “apesar da chamada revolução mundial em torno do professor como pesquisador, na qual se fala muito sobre professores como produtores de conhecimentos” (RICHARDSON, 1994) “é ainda dominante, no meio dos professores, uma visão de pesquisa como uma atividade conduzida por pesquisadores fora da sala de aula” (NIXON, 1981). “...a teoria educacional é vista como aquilo que outros, com mais status e prestígio na hierarquia acadêmica, têm a lhes dizer sobre seus trabalhos” (ELLIOTT, 1998). “(...) até os próprios professores chegam a negar a legitimidade dos conhecimentos gerados através de suas investigações nas escolas”. (ZEICHNER, 1998, p.209). Para Feldman (2001, p.98) o “professor como pesquisador” acontece numa proposta de utilização na pesquisa-ação e cita Elliot (1998) para dar a definição desse tipo de pesquisa, esclarecendo que a pesquisa-ação é “uma proposta de formação que propõe uma pedagogia implícita”, que não impõe uma pedagogia única e específica, mas “maneiras de resolver problemas educacionais”.

Entende Zeichner (1995 b, p.229-230) que a linha divisória entre professores e pesquisadores acadêmicos pode ser ultrapassada de três modos: primeiramente, comprometendo-se o corpo docente a realizar ampla discussão sobre o significado e a relevância da pesquisa que será conduzida; em segundo, empenhando-se nos processos de pesquisa, em desenvolver uma colaboração genuína com os professores, rompendo com os velhos padrões de dominação acadêmica; e, em terceiro, os pesquisadores acadêmicos buscando apoiar investigações feitas por professores.

Entre os motivos, pelos quais professores desconsideram a pesquisa educacional, está o uso de uma linguagem especializada pela universidade. Quanto

mais sofisticada, mais hermética, se apresenta. É comum o acadêmico fazê-la hermética julgando, com isso, exteriorizar status e glorificar sua atividade. O professor, ao contrário, ao lidar com a realidade objetiva, tende a relacionar o conhecimento atual do aluno ao novo conhecimento e como fazer uso deste conhecimento em classe, caminho esse muitas vezes tido como menor aos olhos do acadêmico.

A idéia de considerar o conhecimento produzido pelos professores como um saber reconhecido nem sempre é aceita na academia, mais voltada a defender a pesquisa instrumental como superior, ou como pesquisa de fato, quando ambos teriam mais a lucrar, conciliando suas áreas complementares de ação – a teoria e a prática.

Como aponta Schnetzler (1996, p.33)

Vale ressaltar que o propósito de formar o professor-*pesquisador* só se configura a luz de contribuições epistemológicas e teórico metodológicas das Didáticas das Ciências, as quais, usualmente, não estão acessíveis aos professores, mas que são imprescindíveis ao seu desenvolvimento/aperfeiçoamento profissional. Nesta perspectiva, cabe, principalmente, aos docentes universitários viabilizá-las, torná-las acessíveis, de forma útil e substantiva, aos professores (grifo nosso).

Nas palavras de Paulo Freire (2006, p.29),

...não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Fala-se, hoje, com insistência no professor *pesquisador*. No meu compreender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como *pesquisador*. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (grifo nosso).

O professor *pesquisador*, para Maldaner (2000, p.30) “*é aquele capaz de refletir a respeito de sua prática de forma crítica, de ver a sua realidade de sala de aula para além do conhecimento na ação e de responder, reflexivamente, aos problemas do dia-a-dia nas aulas*”. Não sem razão, adianta Zeichner (1995b, p.228)

que *“todas as pesquisas não precisam ser diretamente aplicáveis na prática escolar”*, assinalando que a *“pesquisa colaborativa é um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores”* (idem, p.223).

Na concepção de Moura (2002, p.131), *“o objeto comum do pesquisador e do professor vai se construindo no movimento de construção da compreensão do significado de formar-se”*, tanto assim que *“o objetivo do professor é ter melhores condições de ensino, e do pesquisador é identificar de que modo essas condições estão sendo criadas ou poderão ser criadas”*. Por isso,

esses dois objetivos podem não ser comuns ao professor e ao pesquisador, mas, no professor que se assume como aprendiz permanente, a atitude do pesquisador é parte do que o qualifica como construtor de sua profissionalidade (entendendo que o profissional faz o seu objeto e, ao fazê-lo, se faz) (idem, idem).

Admite, nesse sentido, que a forma de aproximação entre pesquisador e professor se dá através da construção de uma atitude frente à situação de ensino, sendo esta *“a criação de um objeto comum constitutivo da atividade de ensino”* (p.132).

Logo o professor *pesquisador* é capaz de explicitar suas teorias tácitas e refletir sobre elas, permitindo que seus alunos assim também o procedam, expressando suas próprias concepções. Eis o caminho para um diálogo reflexivo recíproco, em que o conhecimento e a cultura podem ser criados e recriados nas interações sociais. (Maldaner, 1997;1999;2000)

Concebendo as salas de aulas como laboratórios, onde experiências educacionais inovadoras poderiam ser testadas, Stenhouse reconhece o currículo como o principal meio através do qual, as idéias educativas poderiam ser comprovadas como processo. Nesse sentido, a idéia do professor como profissional *pesquisador* está ligada diretamente à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática, enquanto expressões de determinados ideais

educativos. Não é utópico esperar que os professores consigam elaborar, por meio da pesquisa, seus próprios textos, seus vídeos originais, façam experimentações criativas, explorando meios construtivos e participativos, como sugere Demo (1996, p.103). Não por acaso, *“a competência essencial do professor será ser pesquisador e orientador, englobando capacidade construtiva e participativa”*, alega, também, em se sabendo que a virtude primeira do professor não é dar aula por dar aula, mas construir conhecimento com qualidade formal e política, de tal forma, que suas aulas sejam uma contribuição de fato, senão prazerosas.

Para Demo (1996, p.104) é arriscado superestimar a pesquisa instrumental, uma vez que *“essa consideração leva também a criticar a supervalorização dos títulos, que nem sempre representam competência em pesquisa e orientação”*, não somente pela facilidade atualmente de se chegar a um título de mestre ou de doutor, quanto pelo fato de buscar a pesquisa como *“troféu”* para o curriculum vitae, longe de se internalizar com atitude científica uma atitude cotidiana é o lastro de um profissional *pesquisador*, adianta Demo (1996, p.104), a trajetória que duplamente concorre para:

- a) *ocupar espaço científico próprio*, no qual realiza produção original e aparece como paladino de teorias e práticas; significa ter projeto próprio, uma história de evolução constante, nome construído pelo mérito reconhecido;
- b) *orientar alunos* a construir conhecimentos com qualidade formal e política, atingindo aí o sentido educativo da pesquisa; significa capacidade de agir como motivador central do processo formativo do aluno, colaborando na arquitetura de sua emancipação. (grifo do autor)

Da mesma forma, para Maldaner (1997, p.11) determinadas condições iniciais permitem a criação de um grupo de pesquisa na escola, numa perspectiva de colaboração:

“l) que haja professores disponíveis e motivados para iniciar um trabalho reflexivo conjunto e dispostos a conquistar o tempo e local adequados para fazê-los;

II) que a produção científico-tecnológica se dê sobre a atividade dos professores, sobre as suas práticas e seu conhecimento na ação, sendo as teorias pedagógicas a referência e não o fim;

III) que os meios e os fins sejam definidos e redefinidos constantemente no processo e de dentro do grupo;

IV) que haja compromisso de cada membro com o grupo;

V) que a pesquisa do professor sobre a sua atividade se torne, com o tempo, parte integrante de sua atividade profissional e se justifique primeiro para dentro do contexto da situação e, secundariamente, para outras esferas;

VI) que se discuta o ensino, a aprendizagem, o ensinar, e o aprender da ciência, ou outras áreas do conhecimento humano, que caiba à escola proporcionar aos alunos, sempre referenciando às teorias e concepções recomendadas pelos avanços da ciência pedagógica comprometida com os atores do processo escolar e não com as políticas educacionais exógenas;

VII) que os professores universitários envolvidos tenham experiência com os problemas concretos das escolas e consigam atuar dentro do componente curricular objeto de mudança, que pode ser interdisciplinar ou de disciplina única”.

Ante os desvios de percurso, na pretensão do vir a ser professor pesquisador, Zeichner (1995) aponta riscos de distorção que podem ocorrer, haja vista modelos instrumentais introduzidos em muitos programas de formação continuada, apesar das boas intenções e da valorização da prática apenas no discurso.

2.3.3.2 Professor *investigador*

Alguns autores conceituam professor/*pesquisador* e *investigador* como sendo a mesma coisa, confundindo-se entre um e outro, usando os qualificativos indistintamente.

Em se tratando do qualificativo professor/*investigador*, é importante resgatar o pensamento de Dewey (1959, p.39) que explicita três atitudes favoráveis para o ser humano desenvolver um processo reflexivo de investigação: abertura de espírito; dedicação e responsabilidade.

A abertura de espírito

inclui um desejo ativo de prestar ouvidos a várias vozes e não a uma só voz; de pôr sentido nos fatos de qualquer fonte de que venham; de conceder inteira atenção a possibilidades alternativas; de reconhecer a probabilidade de erro mesmo nas crenças que nos são mais caras. A dedicação requer uma análise contínua das próprias crenças e das conseqüências das ações desenvolvidas.

Enfatiza que quem esteja absolutamente interessado em determinado objeto, em determinada causa, nele mergulha “*de coração ou de todo coração*”.

Stenhouse, (apud CONTRERAS, 2002), acredita que os professores se desenvolveriam mais como profissionais se fossem vistos como *investigadores*, não no meio policial onde é considerado de forma distinta, mas na concepção de um profissional sempre voltado à busca do conhecimento, à aprendizagem constante, ao aperfeiçoamento progressivo.

Sob o ponto de vista formal, Rocha (1998, p.7) destaca o objetivo e os tipos de investigação, a partir do conceito, como sendo “um conjunto de regras positivas e práticas a serem empregadas no caso concreto”. Acrescenta ainda que

na dinâmica da investigação, além dos métodos específicos e do planejamento racional de hipóteses e suposições aplicado, funciona também a experiência e a intuição das pessoas que nela estiverem empenhadas.

O autor acima, referindo-se ao significado da palavra no Dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1975), lembra que o ato ou efeito de investigar o procedimento por que se procura descobrir alguma coisa. “*Investigar, é uma palavra que advém do latim investigatio, de investigare, e significa indagar com cuidado, observar os detalhes, examinar com atenção, seguir os vestígios, descobrir*” (idem, idem).

Nesta concepção, é um raciocínio que parte do conhecido para o desconhecido, voltado para trás no tempo. Sinaliza, portanto, uma espécie de metodologia de incursão. Num trabalho paciente, o *investigador* obtém elementos que projetam as suas pesquisas em desdobramentos subseqüentes. Em suma, a investigação não deixa de ser uma pesquisa porque busca dados referentes a pessoas, objetos e fatos acontecidos vistos no passado que se interligam ao presente, permitindo ancoragem de idéias.

Com o objetivo de descobrir a verdade, até onde ela possa ser revelada, um sem número de indagações se impõem a retroagir ao passado, no sentido de se buscar elementos que darão uma exata visão de conjunto dos fatos, em circunstâncias objetivas e subjetivas.

Para o autor,

o *investigador* pensa, e pensar é, em grande parte, inferir. Pensando, ele está fazendo inferências. Essas inferências podem transformar-se em argumentos e as técnicas da lógica podem, então, ser aplicadas aos argumentos daí resultantes” (idem,p.24, grifo nosso).

Sugere métodos alternativos, como o método dedutivo (parte do geral para o particular), o método indutivo (vai do particular para o geral), o método analógico (modo de pensar pelo qual o investigador passa de um ou mais casos, fatos ou circunstâncias particulares para outro acontecimento particular que está sendo

apurado), o método intuitivo (depende da capacidade da pessoa, da sua faculdade de pensar, observar e sentir),

Na educação, autores como Tardif (2006) e Zeichner (1998) incorporam o conceito de professor *investigador*, porque, para eles, torna-se fundamental o estudo recorrente da prática na formação de professores. Para Tardif (idem), o professor é considerado um sujeito ativo de sua própria prática. *“Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores”* (p.232), que possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais. Na concepção de Zeichner (1998) é preciso levar o professor a ver as implicações sociais e políticas das suas ações e dos contextos nos quais trabalham, porque a *“reflexão crítica leva o professor a questionar a realidade e a buscar uma sociedade mais justa e humana, e o professor tem que estar ciente da sua responsabilidade social”* (p.52).

Portanto, para Zeichner, (idem, p.53) a reflexão não é um ato solitário, como Schön propõe, mas um ato coletivo, pois, *“enquanto Schön trata de um professor prático-reflexivo, Zeichner entende o professor como investigador”*. Aquele que se utiliza da pesquisa-ação em seus programas de formação, que envolvam de certa forma, quatro fases de desenvolvimento: planejar, agir, observar e refletir. Desta forma, existem três utilizações do termo reflexão:

1. A atenção do aluno-mestre é tanto dirigida para o interior, para a sua própria prática, como para o exterior, para os seus estudantes e para as quais a sua prática se situa;

2. Existe na reflexão um impulso democrático e emancipador, que leva à consideração das dimensões sociais e políticas do ensino, juntamente com as suas outras dimensões;

3. A reflexão é tratada mais como uma prática social do que apenas como uma atividade privada. (ZEICHNER 1993, p.51 apud FACCI 2004, p.52).

A vivência de Elliott (1998, p.142), como professor em escolas inglesas, durante os anos 60, vale ser resgatada para que reconheça a importância da investigação-ação, ao concebê-la como:

- uma estratégia associada à formação das pessoas envolvidas nela;
- um processo centrado em atuações históricas e situações sociais que são percebidas por professores como problemáticas e passíveis de mudanças;
- um processo de compreensão a partir do ponto de vista dos implicados: professores, alunos, pais e direção;
- um processo de reelaboração das contingências da situação e de estabelecimento de inter-relação entre as mesmas.

Nessa vertente, Pérez Gómez (1992, p.106, grifo nosso) aponta que:

Quando o professor reflete na e sobre a ação converte-se num *investigador* na sala de aula: afastada da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior (...) ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao refletir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada.

2.3.3.3 - Professor *técnico*

O conceito de professor como *técnico* tomou força na Revolução Industrial, mais especificamente a partir da promulgação da Lei 5692/71, que enfatizou a formação do professor como *técnico*, surgindo assim a denominação, pedagogia tecnicista. Vigê, no entanto, um grande equívoco na denominação das técnicas que o professor deve adquirir neste período, diante dos tantos modismos de metodologias e instrumentos recomendados para a sua formação.

Dentro dessa perspectiva, a atividade do professor, segundo Facci (2004, p.42), “*é apenas instrumental, com finalidade de solucionar os problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas*”.

Para Guiraldelli (2002), o papel dos integrantes do processo tecnicista é visto da seguinte forma: a escola tem o papel de treinar os alunos, serve de modeladora do comportamento humano. Ao professor compete transmitir a realidade objetiva dentro de um pressuposto cartesiano, aplicando a técnica pela técnica. Não por acaso, adianta Moura (2002), que a grande ênfase na racionalidade técnica contribuiu para a desvalorização da experiência pessoal e dos saberes gerados a partir da prática dos professores.

A perspectiva de professor como profissional *técnico*, na visão de Contreras (2002, p.96), atualmente consiste de dar às suas ações, aplicando soluções disponíveis a problemas já formulados, escolhendo dentre os meios disponíveis os mais adequados aos fins previstos.

O trabalho docente, como todo trabalho especializado, para Tardif (2006, p.217), *“requer certos saberes específicos que não são partilhados por todo o mundo e que permitem que o grupo dos professores assente sua atividade num certo repertório de saberes⁶ típicos desse ofício”*. Os fundamentos do ensino são a um só tempo, *existenciais, sociais e pragmáticos* (grifo do autor, p.103). São existenciais, no sentido de um professor não pensar somente com a cabeça, mas com toda a sua história de vida, história esta não somente intelectual, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. São sociais porque os saberes profissionais são plurais, isto quer dizer que provêm da família, da escola, da universidade entre outras fontes sociais e são adquiridos em momentos sociais diferentes e pelas diversas relações com os grupos sociais. E, finalmente, são pragmáticos porque estão ligados tanto ao trabalho, quanto à pessoa do trabalhador. Portanto, são os saberes práticos ou operativos e normativos da função e também

⁶ Atividades discursivas que consiste tentar validar por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc) e lingüísticas, uma proposição ou uma ação (TARDIF, 2006, p196)

por sua atividade, que se estruturam as relações de trabalho. Mais adiante destaca “*não existe trabalho sem técnica, não existe objeto do trabalho sem relação técnica do trabalhador com esse objeto*”. Assim como também, “*não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia*” (pp. 117-119), mas não as técnicas específicas como aula expositiva, estudo dirigido entre outras, mas sim a técnica vista sob a ótica do trabalho docente, que para o autor é a que diz respeito sobretudo a coisas como a transposição didática, a gestão da matéria – conhecimento da matéria e conhecimento pedagógico da matéria – a gestão da classe, a motivação dos alunos, a relação professor / aluno e outras. Tudo isso consiste grosso modo, de *transformar a matéria* que o professor ensina de forma que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la. Portanto, em sua opinião “*ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades*” (Tardif, 2006, p.125).

Valendo-se de Shavelson e Stern, (1981), o autor propõe que o ensino seja concebido como uma atividade baseada num modelo de *conhecimentos limitados* e dotados de uma consciência profissional parcial, mas dinâmica. Acrescenta que ensinar é perseguir, *conscientemente, objetivos intencionais*, tomar decisões conseqüentes e organizar meios e situações para atingi-los (p.208, grifo do autor).

Nesta perspectiva, Tardif (idem, p.237) sinaliza duas teses para o profissional da educação. Na primeira tese, defende que “os professores são sujeitos do conhecimento que possuem saberes específicos ao seu ofício”. Na segunda tese, afirma que “o trabalho cotidiano do professor não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas, também, um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”. Acrescenta, ainda, que os professores serão reconhecidos socialmente como sujeitos do

conhecimento e verdadeiros atores sociais quando os mesmos começarem a se reconhecerem uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que possam aprender uns com os outros.

Latorre e Barrios (2002, p.57), apoiados em Fernandez (2002), afirmam que *“o professor se considera um profissional técnico-especialista que legitima o serviço social, como um transmissor de conhecimentos e valores sociais tradicionais às novas gerações dentro de uma racionalidade técnica”*. Os autores entendem que parte dos programas de formação de professores cujo propósito fundamental é o treinamento deste profissional nas técnicas, procedimentos e habilidades não se tem mostrados eficazes em seus propósitos. Sob esse ponto de vista, o professor deve aprender técnicas para intervir na aula, ao mesmo tempo que precisa saber quando utilizar umas e quando utilizar outras, o que requer, por parte deste profissional, formas de pensar apoiadas em princípios e procedimentos de intervenção.

A perspectiva do profissional *técnico* desconsidera a importância da qualidade moral e educativa da ação, ao reduzir seu valor puramente ao plano instrumental, assim como carece de procedimentos artísticos da prática, por concebê-la de forma não reflexiva os estereótipos e valores vigentes na cultura profissional.

O docente *técnico* é o que assume a função da aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, sabendo-se que sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista (CONTRERAS, 2002, p.102). Por outro lado, La torre e Barrios (2002, p.81), acrescentam que *“o modelo ou perfil do docente derivado de um enfoque empírico – positivo é o técnico que aplica aquelas metodologias que se demonstram eficazes nos estudos”*. Acredita que este tipo de profissional, *“tem obsessão pela eficácia”*, tal como os arquitetos, físicos ou

matemáticos, cujo conhecimento, em princípio não provém da sua própria prática, em se sabendo que *“os métodos e técnicas seguem processos mais ou menos padronizados e são vinculados a concepções positivistas”*.

Para Schnetzler (1998, p.394-396), no entanto,

Esta visão simplista é, por sua vez, reforçada pelo modelo usual de formação docente nos cursos de licenciatura, que é calcado na racionalidade técnica (...) Concebidos como técnicos os professores, ao final de seus cursos de licenciatura, vêm-se desprovidos de conhecimentos e de ações que lhes ajudem a dar conta da complexidade do ato pedagógico, ao qual não cabem receitas prontas nem soluções-padrão, por não ser reproduzível e envolver conflito de valores.

Estudo realizado por Pino e Mattos (1971 apud PIMENTA, 2005, p.53), destaca as habilidades técnicas que o professor deve desenvolver e que deveriam constituir o conteúdo de um microensino, como sendo elas: espontaneidade de (sentir-se confortável no papel de professor); racionalidade de (utilizar o tempo de que dispõe para desenvolver a situação de ensino-aprendizagem obtendo o máximo de produtividade); capacidade de estímulo (utilização de vários recursos); habilidade de (saber o que, como e quando perguntar); habilidade de suscitar a auto-estima como reforço (mostrar ao aluno a importância de seu desempenho na aula).

Acrescenta a idéia de Therezinha Veras, (1973 apud PIMENTA, idem, p.53-54), para quem *“o microensino é um poderoso instrumento para a aquisição de um repertório de habilidades de ensino e prepara o professor para ser dinâmico e interativo”*. Portanto, de acordo com esta perspectiva, *“uma variante do microensino é a técnica que seus autores denominam de ensino reflexivo”*.

Na concepção de Habermas (1974), existem interesses constitutivos de saberes que podem estar sinalizados em três categorias: interesse técnico, interesse prático e interesse emancipatório. O técnico é aquele que movimenta os seres humanos para adquirir conhecimentos que levam ao controle técnico dos objetos naturais. O conhecimento que resulta deste tipo de interesse é tipicamente

instrumental, na forma de explicações científicas, portanto, o interesse técnico é supostamente “desinteressado”. Assinala que este tipo de saber é responsável por boa parte do conhecimento necessário para o desenvolvimento da indústria e dos processos de produção modernos. Longe de criticar o saber técnico, desvalorizando-o, prefere refutar qualquer pretensão de considerá-lo como único tipo de saber legítimo.

O interesse prático, ao contrário, gera um conhecimento de natureza interpretativa, capaz de informar e orientar o juízo prático. Os métodos da abordagem interpretativa do conhecimento não podem ser, também, a única base legítima às ciências humanas, já que a redução da explicação de significados subjetivos passa longe da consideração de um contexto objetivo que limita as intenções individuais e as possibilidades de realização.

Sob tal perspectiva, é importante reportar as palavras de Freire (2006, p.62) ao sinalizar que, atualmente, em uma era cada vez mais tecnológica como a nossa, *“será menos instrumental uma educação que despreze a preparação da técnica do homem, como a que dominada pela ansiedade de especialização”* e acabe distanciada de humanização, pois

Quase sempre, técnicos de boa vontade, embora ingênuos, deixam-se levar pela tentação tecnicista (mitificação da técnica) e, em nome do qual chamam “necessidade de não perder tempo”, tentam verticalmente, substituir os procedimentos empíricos do povo por sua técnica. (FREIRE, 2006, p.23 – grifo do autor).

2.3.3.4 Professor reflexivo

Com relação à idéia do professor como profissional *reflexivo*, parece repetir-se a idéia de incorporação do modismo dos discursos e a apropriação de certos conceitos explicativos mais invocados para emoldurar uma retórica.

O termo reflexão para Rodrigues (1993) já está tão popularizado que é difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que não incluam, de uma ou outra forma, o respectivo conceito como elemento estruturado do programa. Os diversos termos pretendem indicar que a reflexão, embora com uma ampla variação conceitual, faz parte do processo de desenvolvimento profissional.

Contreras (2002), na obra intitulada: “A autonomia de professores” denuncia que a palavra ‘profissional’⁷ e suas derivações não são sequer expressões neutras, e que é necessário fazer uma análise do termo de tal forma, que se vá além das primeiras e superficiais impressões. Sinaliza, então, que o tema profissionalismo⁸, como tantos outros temas hoje muito usados na educação, está bem longe de ser ingênuo ou desprovido de interesses.

A crítica reinante revela que o enfoque prático reflexivo na formação docente, hoje bastante enfática nas publicações atuais, tem sua origem nos fundamentos de Dewey e seu princípio pedagógico da aprendizagem pela ação. Sob tal princípio, a idéia de reflexão surge quando o docente passa pelo enfrentamento, sem respostas, de dificuldades diariamente ocorridas em sala de aula, desafiando-o à recorrente reflexão de suas experiências e culminante seletividade das bens sucedidas. Nos trabalhos de Schön (1998 apud ALARCÃO, 1996, p.175), notórios reivindicadores desse princípio pedagógico,

...a reflexão (...) é uma forma especializada de pensar. Implica uma prescrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as conseqüências a que elas conduzem.

⁷ Qualquer pessoa que tenha adquirido uma formação adequada para exercer a profissão e assuma o código ético da dita profissão. (LATORRE, 1992 apud FERNANDEZ, 2002, p. 56)

⁸ Exercício do profissional para aplicar autonomamente os conhecimentos e as técnicas distintivas em benefício de seus clientes. (HILLS, 1982 apud FERNANDEZ, 2002, p.57)

Ao criticar o paradigma racionalista técnico de formação, Schön (2000) defende que seja incluído na formação dos futuros profissionais o componente reflexão, a partir de situações reais da prática. Para ele, a atuação do educador implica conhecimento prático (conhecimento na ação, saber-fazer); reflexão na ação (a transformação do conhecimento prático em ação); e, a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação (que é o nível reflexivo), embasado “*na perspectiva de um ensino reflexivo que se apóia no pensamento prático do professor, a prática e a figura do formador são a chave do currículo de formação profissional dos professores*” (Schön, 1992, p.113).

Cunhada por Schön, a expressão professor reflexivo, na visão de Pimenta e Lima (2004, p.47), “*tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão na forma de adjetivo, de atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente*”. Em Schön (idem), encontra-se não somente uma forte valorização da prática na formação dos profissionais de qualquer área, mas uma prática refletida, que possibilita aos professores responder com situações novas às situações de incerteza e indefinição. Para Elliott (1998), é justamente essa reflexão, sugerida por Schön (1992) sobre a relação entre os processos e os produtos obtidos, aquela que vem se configurar na importante expressão cunhada pelo autor, como sendo a “prática reflexiva”.

Vale acentuar, então, nas palavras de Elliott (idem, p.176), “*...o desenvolvimento profissional do docente depende, em certa medida, da capacidade de discernir o curso que deve seguir a ação num caso particular e este discernimento tem raízes na compreensão profunda da ação*”.

Em um trabalho de formação voltado para o desenvolvimento da capacidade reflexiva, espera-se que o professor seja capaz de atuar de uma forma mais

autônoma, menos dependente de manuais ou de planejadores externos ao processo de seus alunos, Assim são construídas formas de atuação com base em teorias transformadas em ações práticas de acordo com as solicitações do meio. Em outras palavras, no sentido explicitado por Zabalza (1994, p.31), o fazer “profissional é aquele que **sabe o que faz e por que o faz** e, além disso, **está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível**”. (grifo do autor)

Nessa busca talvez assim se justifique o grande interesse despertado pelos trabalhos de Schön, pois nas palavras de Alarcão (1996, p.17), “*por trás da epistemologia da prática que Schön defende está uma perspectiva do conhecimento, construtiva e situada, e não uma visão objetiva e objetivante como a que subjaz ao racionalismo técnico*”. Quanto mais acreditamos na prática como elemento formativo, diz a autora é a melhor maneira de incluí-la em projetos de formação do professor.

Eis a pesquisa participante e a pesquisa-ação como potenciais e privilegiados caminhos para conhecer os problemas do ensino e da educação de um país, de forma contextualizada. Na concepção de Zeichener (1995b), o professor reflexivo ao pensar a teorização como produção prática de seu trabalho, naturalmente realiza pesquisa-ação, resultando, assim, na legítima forma de produção do conhecimento, por ele chamada de teorias *práticas do professor* (grifo nosso).

Nessa perspectiva, Zeichner (1993) tem procurado apontar três aspectos fundamentais no desenvolvimento de projetos de formação baseados na reflexão, para que não se incorra em erros que, segundo ele, tomem o ato reflexivo como um fim em si mesmo.

A primeira recomendação é para que a prática do professor prático reflexivo seja tanto voltada para dentro (sua própria prática) quanto para fora (condições

sociais nas quais ocorre a prática). A não consideração dos aspectos sociais, políticos e econômicos que envolvem a prática pedagógica pode levar os profissionais a uma visão distorcida do processo de ensino e de seu próprio papel enquanto sujeitos.

A segunda característica diz respeito às decisões dos professores quanto às questões que envolvem direitos e situações de desigualdade e injustiça dentro das salas de aula.

Reconhecendo o caráter fundamentalmente político de tudo o que os professores fazem, a reflexão dos professores não pode ignorar questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça e classe social por um lado e o acesso ao saber escolar e o sucesso escolar por outro (ZEICHNER, 1993, p.26).

O terceiro é a necessidade de que a reflexão seja considerada uma prática social, de tal forma que os professores auxiliem-se, mutuamente, e, na troca entre iguais, construam seus conhecimentos.

Este compromisso tem um valor estratégico importante para a criação de condições visando à mudança institucional e social. Não basta atribuir-se individualmente poder aos professores, que precisam de ver a sua situação ligada à dos seus colegas (ZEICHNER, idem, idem).

O “*conhecimento na ação*” é um tipo de conhecimento que o professor possui e que provém da experiência passada, caracteriza pelo ‘*saber fazer*’. É um tipo de conhecimento mais construído pelo exercício do que pelo discurso, como produto natural da prática.

Schön (apud CONTRERAS, 2002, p.107) descreve que os saberes na ação “*são compreensões das coisas ou competências que interiorizamos de tal forma que seria difícil descrever o conhecimento que implicitamente revelam essas ações*”.

A “*reflexão na ação*” impulsiona a capacidade de responder a surpresa através da improvisação. É a reflexão decorrente da ação, quando o professor é movido a prover uma resposta a uma situação problemática ou instigante surgida no momento da aula. Essa situação pode surgir, por exemplo, quando o aluno expressa

suas idéias sobre determinada situação ou assunto, usualmente formulada sob “*conhecimentos tácitos*” (espontâneos, intuitivos, experimentais ou cotidianos). O professor, ao crivo de indagações, pode procurar entender as razões subjacentes ao raciocínio espontâneo do aluno e buscar estratégias também inéditas e espontâneas para elucidação de suas dificuldades. Para Schön, (1983 apud CONTRERAS, 2002, p.107), “*em tais processos, a reflexão tende a ser enfocada interativamente sobre os resultados da ação, sobre a ação em si mesma e sobre o conhecimento intuitivo implícito na ação*”.

Eis por que o conhecimento prático e tácito é considerado como sendo um conhecimento inteligente, embora não seja recentemente formado sob princípio lógico-proporcional e nem seja sempre manifesto (CONTRERAS, 2002, p.113).

A “*reflexão na ação*”, apesar de contingenciada às pressões do tempo e das circunstâncias, é um processo desprovido do rigor de uma análise sistemática, sendo assim, é um excelente instrumento de aprendizagem, em uma determinada situação de inusitado confronto de convicções diante de uma realidade problemática, como se sabe

O processo de reflexão-na-ação (...) pode ser desenvolvido numa série de “momentos”. (...) primeiramente um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aluno (...) segundo momento (...) pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. (...) Num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação (...) num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese. (SHÖN, 1998, p.83)

Esta pode ser uma proposta de programa reflexivo aplicável à formação de professores, conforme sinaliza Feldman (2001), na medida em que devem estar voltadas a duas maneiras de atuação: a primeira em sentido amplo, e a segunda em sentido restrito. O sentido amplo são princípios que exigem um contextualizado processo de interpretação do professor e o sentido restrito lida mais próxima e

diretamente com as ofertas das metodologias, sem perder de vista o sentido mais amplo que caracteriza a prática objetiva organicamente contextualizada.

Para Perrenoud (2001, p.30) “*não se forma um profissional reflexivo impondo-lhe condições ortodoxas de dar aulas*”, pois o paradigma da prática reflexiva, transformados em reação contra a idéia de que os saberes ensinados, teóricos ou metodológicos, fundamentam e sustentam o agir com eficácia, conclamando os professores simultaneamente a ver e executar.

Segundo Perrenoud e Thurler (2002, p.174) a ação/intervenção do professor como prática reflexiva não prescinde do controle, como parte salutar do processo, sobretudo a de referência para auto-crítica.

o controle passa a ser trabalhado por cada pessoa envolvida no processo. É um controle interno, pois precisamos assumir a regulação de nossas ações e gerenciar nossas escolhas, balizadas por objetivos definidos claramente ou não, a partir do conhecimento já construído. É a expressão de uma ação que se fundamenta nesse conhecimento, mantendo uma essência construtivista a cada gesto, a cada palavra. É a microrregulação intencional que permite a expressão desse controle saudável e fundamental para o bom andamento do processo.

As ações do sujeito, entende Moura (2002, p.136), são de alguma forma geradas por uma necessidade, e, como tal é evidente que a sua transformação em profissional reflexivo ocorrerá sempre movida por ela ou se “as condições que o engendram em sua comunidade assim o exigirem”.

Contestando a concepção de Schön (2000), de reflexão como sendo um ato individual, Zeichner (1995, p.245) afirma que a reflexão é um ato dialógico e portanto, apresenta a necessidade, de uma vinculação com as condições sociais, políticas e econômicas numa abordagem denominada “tradição reconstrucionista social”.

Sob outros aspectos, Zeichner (1995 b, 390) critica falsos conceitos de professor reflexivo e de prática reflexiva, sob o argumento de que cabe ao professor universitário ajudar ao professor da escola básica a refletir sobre o seu trabalho,

valendo para ambos, e não somente para o professor universitário, o mérito e o valor dessa reflexão. Do mesmo modo, vale para ambos a exigência de reflexão sobre suas práticas e a ponderação sobre os insucessos do trabalho pedagógico.

2.3.3.5 Professor *intelectual*

Giroux (1997) ressalta a importância do desenvolvimento de uma pedagogia crítica como forma de política cultural para que professores e alunos sejam vistos como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual transformador é necessária porque possui uma forma de trabalho do pensamento intimamente relacionado com a ação, oferecendo, assim, a possibilidade de uma contra-ideologia face as pedagogias que separam concepção de execução.

Para o autor (idem, p.26), não existe esperança sem um futuro a ser feito, a ser construído, a ser moldado. Desta forma, é importante que os professores compreendam o fato de a escola reproduzir uma cultura dominante e, por isso, longe de ser neutra, (...) *“é caracterizada por um ordenamento e legitimação seletivos de formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínio, relações sociais e experiências vividas”*.

O próprio discurso da democracia aponta os professores e administradores como *intelectuais* transformadores, capazes de mudar as habilidades sociais dos alunos, de tal forma que eles possam lutar pela democracia dentro e fora das escolas, reestruturando mudança institucional e argumentando contra a opressão. Segundo Tardif (2006, p.269), em termos profissionais e de carreira, saber como viver numa escola é tão importante para a formação do professor quanto saber ensinar na sala de aula. Tudo isso, segundo o mesmo autor, porque *“os saberes*

docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano”

Quando se fala dos professores enquanto *intelectuais* Giroux (1997, p.29) acrescenta que “*devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, [o] espaço, [a] atividade e [o] conhecimento organizam o cotidiano nas escolas*”, isto é, os professores “*devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder*”, assim como, “*precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem como intelectuais transformadores*”. Logo é essencial que os professores, enquanto *intelectuais transformadores*, compreendam a forma em que as subjetividades são historicamente produzidas e socialmente reguladas , o que requer a geração de um novo discurso capaz de clarificar conceitos de racionalidade, ideologia e capital cultural da escola.

Isto porque, segundo Giroux (1997, p.36), a racionalidade traz um duplo significado: primeiro, o de um conjunto de suposições e práticas que permitem aos indivíduos compreenderem e moldarem suas próprias experiências e as dos outros; segundo, o dos interesses que definem e qualificam a forma como são estruturados e empregados os problemas confrontados na experiência vivida.

Quanto à problemática da escola, o autor em questão refere-se não apenas ao que é incluído em uma visão de mundo, mas também ao que é omitido e silenciado, sinalizando que “*aquilo que não é dito é tão importante quanto aquilo que é dito*”.

Para o significado de ideologia, é preciso vê-lo como um conjunto de doutrinas bem como um meio através do qual os professores e educadores dão sentido às próprias experiências e às experiências do mundo em que se encontram.

Sobre o conceito de capital cultural, para Giroux (idem) muitas vezes a escola determina certas maneiras de se falar, agir, andar, vestir e socializar e as institucionaliza.

Neste contexto, o *intellectual*, queira ou não, é visto como sublevador de massa, como pessoa das letras, ou como um produtor e transmissor de idéias e práticas sociais, além de mediadores, legitimadores e produtores de idéias e práticas sociais, cumprindo uma função de natureza eminentemente política (GIROUX, 1997, p.186).

Em se sabendo do clima político e ideológico, hoje, não muito favorável ao professor, o reconhecimento de que a atual crise da educação tem a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores, em todos os níveis da educação, coloca-se como uma precondição teórica para que eles efetivamente se organizem e empreendam uma voz coletiva no debate atual. Dois importantes problemas devem merecer prioridade nesse debate: primeiro, o de examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para a proletarização do trabalho docente, reduzindo os professores a técnicos da burocracia escolar; segundo, o de articular movimentos de defesa da escola pública para o desenvolvimento de uma democracia crítica e o de defesa dos professores como *intelectuais* transformadores, capazes de promover reflexão e prática acadêmica em prol de uma cidadania ativa e reflexiva.

A necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico é essencial para a categoria dos professores. Tornar o pedagógico mais

político significa definir o significado da escola na luta em torno das relações de poder. Nesta perspectiva, a reflexão e a ação críticas fazem parte de um projeto social capaz de auxiliar o estudante numa luta cada vez mais harmonizada para a superação das injustiças econômicas, políticas e sociais. Nessa luta, sabe-se que o conhecimento e poder estão inquilinamente ligados ao aperfeiçoamento de uma vida democrática e qualitativa.

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos emancipadores, ou seja, usar lições de pedagogia que considerem estudantes como agentes críticos e o conhecimento problematizável como foco do diálogo crítico no exercício da profissão docente. Em última instância, os intelectuais transformadores precisam assumir a necessidade de dar voz ativa aos estudantes em suas experiências de aprendizagem e desenvolver uma linguagem crítica voltada para os problemas cotidianos da prática da sala de aula. O ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, mas sobretudo os grupos formados em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos, de classe e de gênero, na abordagem de seus problemas, expectativas e projeções profissionais.

É atribuída aos *intelectuais* transformadores a missão de desenvolver um discurso que una linguagem da crítica à linguagem da possibilidade, de modo que se vejam capazes de promover mudanças para reversão das injustiças econômicas, políticas e sociais.

Pela via do ensino, simultaneamente concorrem para criação das condições e oportunidades de exercício da cidadania ativa com conhecimento e coragem para lutar. Apesar de ser difícil aos educadores, é uma luta que vale a pena ser travada,

caso contrário é negar tanto aos educadores quanto aos futuros educadores a possibilidade de assumirem o seu papel de *intelectuais* transformadores.

A depender de Giroux e MacLaren (1994), as escolas de formação de professores precisam ser re-concebidas de maneira a formar professores com consciência e sensibilidade social. E o caminho não será outro se não é necessário o de educá-los como *intelectuais* críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da democracia. Trabalhar o conhecimento na sociedade multimídia requer significação da identidade do professor, o que, por sua vez, depende da tridimensional formação: técnica, pedagógica e política.

Não por acaso Freire (2003, p.23), em sua trajetória docente, assinala:

eu não nasci marcado para ser um professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.

2.3.3.6 – Professor Transformador

A despeito da profusão de qualificativos que tratam das esperadas dimensões do professor em formação, esse desafio contemporâneo pressupõe à luz de Freire (2003, p.17) que não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, da história e da transformação, a não ser assumindo-nos como “sujeitos éticos”.

É importante que se veja antes como um eterno aprendiz juntamente com o aluno, o que significa para Freire (2003, p.26) estar “*nas condições de verdadeira aprendizagem*” para que os alunos se transformem em “*reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo*”.

Nesse cenário, a transformação para Latorre e Barrios (2002) “*é o conceito nuclear de um modelo que planeja uma formação integral para o terceiro milênio*”. É junto com a mudança, a criatividade e a transformação do professor, que, ao se transformar, transforma também os seus alunos. Ambos devem constituir o núcleo da mudança, porque não se trata de uma ação simplesmente individual, mas colaborativa, onde a incorporação de estratégias inovadoras e criativas seja motivo de reflexão e lastro para a transformação. (idem, idem, p.12). Somente quando a transformação afeta a estrutura, os valores, a ideologia, os papéis, o comportamento docente e discente, estamos diante de um projeto de fato transformador, pois “a inovação como transformação valiosa ou compartilhada é o substrato permanente do desenvolvimento compartilhado e do progresso científico, cultural, social e tecnológico” (idem, p.16).

A didática, nesse processo, não deixa de ser um campo fértil de processos e de aprendizagem para transformação formativa, cognitiva, de atitudes, de habilidades e de destrezas. E em uma perspectiva cultural mais moderna, o docente é o centro de onde nasce e de onde se propaga a ação transformadora.

2.3.3.7 Professor Incentivador

Valiosa contribuição do psicanalista Rubem Alves, ferrenho crítico do sistema de ensino brasileiro, é a defesa do papel do professor como incentivador, sinalizando que é preciso levar em consideração o desejo de aprender e o interesse que toda criança tem de conhecer o mundo, cultivando-se a natural curiosidade que possui.

Existe, na concepção de Rubem Alves (2002) em cada pessoa um imenso potencial criativo que pode ser libertado revelado. Basta, com isso, o incentivo e o

apoio do professor, na esperada missão de saber inventar tarefas e recriar o cotidiano da escola.

Para Scofano (2003) é uma abordagem extremamente original da educação, apoiada nos conceitos de iluminação e desaprendizagem, ambos convergentes para o que pode se chamar de “Pedagogia Lúdica”.

Sabendo que as escolas não mudam, em eterna inércia, e lembrando que os professores se acostumam a fazer sempre a mesma coisa e portanto, mais que nunca atribui àquele que ensina o aluno a pensar e a descobrir, a missão de conduzir à resposta. A continuar perpetuando marasmo, a escola vem a ser espaço de sofrimento, um espaço emburrecedor, como bem ilustra a metáfora da gaiola, o lugar onde

os pássaros desaprendem a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixam de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo (ALVES R., 2002, p.29).

Mais além, a metáfora não apenas ilustra a situação da escola, mas assim como a triste ação atual dos professores cerceando a da criatividade e castrando a de aprender.

Em outra metáfora, igualmente feliz, Alves R. (idem, idem) compara o ser humano com os moluscos, associando seres humanos a animais de corpo mole, vulneráveis aos perigos dos predadores. Assim reduzido, o indivíduo sem desafio, não consegue desenvolver a inteligência. Ao mesmo tempo, a memória não consegue guardar conhecimentos significativos que fazem sentido para a vida. Alunos levados a guardar conteúdos sem significado e sem sentido, se não fosse precioso dispositivo que dispõem, o chamado “escorredor de macarrão”, passariam pela tortura de guardar o inútil e deixar passar o útil prazeroso. O aprendizado

esquecido é sinal de aprendizado sem sentido porque o real aprendizado é justamente *“aquilo que fica depois que tudo foi esquecido”* (p.3).

Sob esta perspectiva, a escola precisa dar aos alunos não somente ferramentas para entender o mundo, razão pela qual o professor haveria que carregar duas caixas: uma de ferramentas e a outra de brinquedos. As ferramentas seriam todos os objetos e meios usados para fazer alguma coisa; os brinquedos seriam a forma de utilizar essas ferramentas, como por exemplo, se o professor quer falar sobre a profissão de pintor, a ferramenta pincel só fará sentido para a criança se ele imprimir arte no uso desse pincel porque segundo Alves R. (2004) a *“curiosidade é uma coceira que dá nas idéias”*.

A fome de aprender, por sua vez situada na fronteira entre o corpo e o ambiente, é uma forma de mostrar as crianças a se interessarem por objetos com os quais os seus corpos podem estar em contato, dependendo do incentivo usado para que os manipulem.

As escolas e os professores, ignorando essas fronteiras e os meios de transpô-las, limitam a curiosidade da criança em aprender, projetando a escola como um verdadeiro sonho se caso pretenda ser a morada da criança, pois

Ela está cheia de objetos e ações interessantes. Pensar a casa é pensar o mundo onde a vida de todo dia acontece. Numa casa não poderia haver um currículo pronto porque a vida é imprevisível: não segue uma ordem lógica. Os saberes prontos ficariam guardados num lugar, como as ferramentas ficam guardadas numa caixa. As ferramentas são tiradas da caixa quando elas são necessárias para resolver problemas. Assim são os saberes: ferramentas. Ninguém aprende ferramenta para aprender ferramenta (ALVES R, 2002, p.90).

Neste sentido, a ferramenta é o meio, e o brinquedo, a forma de trabalhar esse meio. O sentido do saber depende do uso da ferramenta. Esse uso é diferenciado pelo incentivo do professor.

Não por acaso, a formação de professores deve investir no docente incentivador. Ter conhecimento não é ter arquivos cheios de informações, mas,

acima de tudo, saber pensar. *“É muito fácil continuar a repetir as rotinas, fazer as coisas como têm sido feitas, como todo mundo faz. As rotinas e as repetições têm um curioso efeito sobre o pensamento: elas o paralisam”*. Como agravante, *“a nossa estupidez e preguiça nos levam a acreditar que aquilo que sempre foi feito de um certo jeito, deve ser o jeito certo de fazer”* (ALVES R., idem, idem).

Bem ilustram essas metáforas, o ritual dos vestibulares, tanto quanto o dos currículos e programas oferecidos aos alunos pelas escolas. O vestibular é o teste do escorredor de macarrão e o programa uma “camisa de força na educação”, como

Um cardápio de saberes organizados em seqüência lógica, estabelecido por uma autoridade superior invisível, que nunca está com as crianças. Os saberes do cardápio – programa não são respostas que as crianças fazem. Por isso as crianças não entendem porque têm de aprender o que lhes está sendo ensinado.

Por ser cobrado formalmente o seu cumprimento não significa que será aprendido, mesmo que o aluno tenha passado de série. Empurrados pela goela abaixo, muitos conteúdos do programa foram esquecidos pela maioria dos alunos. Vale a lição de que *“a ciência que se aprende a partir da vida, ela não é esquecida nunca”* (ALVES R., 2001 – A, 61).

A educação, *“fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante”*. Esse trágico caminho nos faz defrontar com o paradoxo: quanto maior o conhecimento, menor a sabedoria (ALVES R., 2000, p.18).

Inspirado no autor, Scofano (2002, p.218), fala de acordar o educador para a *iluminação*, de papel fundamental nesse processo. Assim ilustram as crônicas, histórias e metáforas consubstanciadas nas idéias de *Koan*, a libertar o professor de suas amarras, para ver as coisas de forma mais clara e ressuscitar da letargia.

Nada mais oportuno, para Alves R. (1995, p.136), que sugerir um misto de cozinheiro, bruxo e sedutor, para o professor incentivar e apresentar o que vai ser

ensinado de uma forma prazerosa, não se restringindo apenas ao saber, mas ao sabor. Requisitado a ser um eterno incentivador, mais se espera dele desempenhar o papel de um mago que desperta para mundos adormecidos, ensinando com alegria a sua disciplina, seja ela qual for.

Seja ele *pesquisador, investigador, intelectual, técnico, reflexivo, transformador, incentivador*, a tarefa de pretender formar professores com esses qualificativos, vai bem além do discurso fácil e da vontade anunciada.

Envolve um complexo móvel articulado, desde a gestão planejada das políticas públicas mais amplas, passando pela consagração das mesmas em legislação de ensino pertinente até o monitoramento da execução local, nos estabelecimentos de ensino. A perpassar esses níveis, estão os interesses e relações de poder a eles subjacentes, o que, na prática, determina a realidade educacional. Seja pela política que promete, mas não sai do discurso; seja pela legislação que já sai enviesada conforme os interesses políticos, muitas vezes partidários, dos mandantes da vez; seja pelo caciquismo local, que converte a formação às conveniências políticas e econômicas, fazendo delas uma espécie de usina descompromissada e inescrupulosa titulação e interesses, em que a educação, de fato, mais parece corpo exótico distante de seu real significado.

Como diz Perrenoud (2001), não se pode defender a hipótese de que todos os Estados tenham em mente formar professores reflexivos e críticos.

Nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, segundo Pimenta (2002, p.19), existe a incorporação de discursos referentes à *“apropriação de certos conceitos que, na maioria das vezes, permanecem como retórica. É o caso, por exemplo, do conceito de professor reflexivo...”*

3 TEMAS INTERMITENTES DA FORMAÇÃO – UMA OBRA EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO

(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2000, p. 43).

A teoria e a prática são duas categorias aparentemente contraditórias. Em verdade, porém, são indicadoras de uma relação dinâmica que faz parte da ação humana e que resulta da inter-relação de “*forças e tensões*” exercidas uma sobre a outra. Por outro lado, o que é teoria e o que é prática? Existe teoria sem prática e prática sem teoria? “*Na linguagem educacional, “teoria” e “prática” parecem duas substâncias diferentes, de difícil combinação. A busca dos pontos de ligação é como a busca da pedra filosofal pelos alquimistas*” (FELDMAN, 2001, p.25).

Como caracteriza Freire (idem, p.24) ensinar pressupõe aprender que a “*reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria / prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo*”.

A concepção dialética concebe a relação teoria e prática como inseparáveis, pela necessidade de articular a relação entre ambas com contextos interpretativos mais amplos. Toda prática está inserida num quadro mais amplo dos fatos histórico e social das relações de produção. A proposta da epistemologia da prática, conforme Sacristan (1999, p.12), considera também inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do professor, pois para ele sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação.

Para alguns autores, como Pimenta (2005), a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Porém para produzir tal transformação não é

suficiente a atividade teórica, é preciso atuar praticamente. A mesma autora, acrescenta ainda que “*a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vistas variados sobre a ação contextualizada*” (p.49) e que portanto, para os professores, “*o papel da teoria é oferecer perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais*”, nos quais se dá sua atividade, para neles intervir, transformando-os (idem, idem).

Na opinião de Feldman (idem, p.27) “*algumas teorias influem na prática, porque permitem originar tecnologias*” e continua a sua argumentação afirmando que outras, no entanto, são ‘iluminadoras’, porque diante delas, os agentes da ação melhoram a sua prática, ao decidirem os rumos de acordo com a nova compreensão alcançada. Acrescenta ainda que, em ambos os casos, a teoria “*(...) não orienta, dirige ou alimenta nossa prática, a não ser por meio de nossas intenções*” e que, diante deste fato, não é qualquer teoria que vai expressar as intenções, mas somente as teorias normativas ou os aspectos normativos dessas teorias irão fazê-lo.

O mesmo autor acrescenta, também, que as teorias pessoais ou implícitas, denominação por ele utilizada para caracterizar teorias interiorizadas pelos atores, podem ser estudadas como um componente prévio das ações. Porém, essas teorias são, na verdade, uma tentativa de encontrar sentido, de reconstruir de maneira ordenada a realidade e de buscar expressar suas possibilidades de ensinar e de ajudar a aprender.

As teorias pessoais ou implícitas são cada vez mais reconhecidas como um componente do conhecimento prático, porque depende especificamente da experiência de cada indivíduo, como necessária para a sua ação

independentemente do grau de sistematização e do modo de representação ou de seus conteúdos específicos. Portanto, o conhecimento prático não substitui o conhecimento teórico e não compensa a sua falta, mas é um nível necessário e específico de conhecimento próprio de cada pessoa e dos contextos de sua ação. No entanto, o conhecimento prático se alimenta do conhecimento científico de uma forma mais intermediária, porque dele faz parte como cultura, como cada pessoa vê algo de formas diferentes, originando-se, a partir dessa mudança de rumo e de regras, gera um novo conhecimento teórico. Desta forma, sendo o conhecimento prático um nível necessário e específico de conhecimento próprio dos contextos de ação, é denominado por Schön (2000) de “zonas indeterminadas da prática” (grifo nosso).

O conhecimento prático para Elbaz, (apud FELDMAN, 2001), está constituído por três dimensões: as imagens, as regras e os princípios, onde cada uma delas tem diferentes formas de organização, onde os conteúdos relacionam-se de diferentes maneiras com a ação e que, portanto, responderá a diferentes processos de construção e mudança.

Outro ensinamento a este respeito surge com as idéias de Schön (2000, p.73-74) quando faz a distinção entre teorias expostas e teorias em uso, designando a primeira como sendo o conhecimento que se anuncia entre a necessidade de explicar as próprias atuações; a segunda, como são verificadas na prática, isto é, no conhecimento relevante para a ação, que, em geral, é tácito e desenvolve-se com a prática e raramente deve explicitar-se. Porque, para ele, a ação de cada sujeito somente pode ser **compreendida** em termos de seu marco de significados (grifo do autor, p.76).

Juntamente com a teoria e prática, surge o termo práxis para sintetizar esta relação. Este termo é usado desde os gregos na Antiguidade, apesar da mudança de seu significado na atualidade. Como prática, Aristóteles utilizava-o em oposição à “poiesis” (poesia), atividade de fabricação de algo. Os gregos repeliam o mundo prático por exaltarem a atividade contemplativa e intelectual, em detrimento da atividade prática material considerada indigna, exercida particularmente pelos escravos. Desta forma, pode-se observar como a práxis é utilizada há muito tempo por outros povos.

A práxis que envolve um repensar da prática à luz de progressivos embasamentos teóricos, é, pois, um conceito fundamental para a concepção dialética da sociedade e da cultura. Por exemplo, como um processo de interação entre a inteligência e a habilidade do homem, e, por outro, das qualidades e propriedades dos objetos. Portanto, é a relação entre a consciência humana e a matéria natural, onde os objetos não são entendidos como meras extensões das programações genéticas do homem e sim como entidades que existem exterior e independentemente da vontade humana, e que podem fazer parte de relações sociais, determinadas pelo estágio de conhecimento do homem a respeito de suas características próprias.

Para Marx (1978), a práxis seria uma atitude teórico-prática humana de transformação da natureza e da sociedade em geral. Portanto, não basta conhecer e interpretar o mundo teórico, é preciso transformá-lo em práxis. Neste sentido, a práxis é uma forma de atividade específica, distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada.

Em Feuerbach (apud MARX, idem), a concepção de práxis é de que toda atividade teórica ou prática acarreta certa correlação sujeito-objeto em duplo

aspecto: subjetivo (religião) e objetivo (verdadeiro conhecimento). A teoria é atividade objetiva, e o ponto de vista teórico opõe-se ao religioso e tem essência antropológica.

Sob a concepção marxista, a categoria práxis passa a ser central e à luz desta é que se devem abordar os problemas do conhecimento, da história da sociedade e da própria realidade. De acordo com Gramsci, o marxismo é a filosofia da práxis. Marx sintetiza na Tese II sobre Feuerbach sua contribuição no debate a respeito do pensar e interpretar a realidade e nela intervir para transformá-la. Lançou mão da Filosofia, como campo da teoria utilizado pelos filósofos para a interpretação do mundo, tratando de transformá-lo. Rechaçando a limitação da filosofia de aceitar e justificar o mundo, aceita que a filosofia é prática e a vem transformar, numa relação dialética em que a compreensão da realidade tem sentido e retorna à realidade para retransformá-la.

A práxis, a partir de Marx, é uma categoria integradora da metodologia dialética: é um movimento de subjetividade que, uma vez exteriorizado, efetiva-se como objeto, tornando-se realidade. Esse movimento possibilita a compreensão da realidade que, efetivamente, é contraditória, ao sintetizar o ser e suas determinações históricas no âmbito da totalidade. Essa compreensão é o que possibilita a crítica das ideologias. A práxis se torna a ação prática emancipatória do homem e lhe abre as possibilidades de realização histórica. Segundo Marx, o movimento dialético da história possui uma base materialista, na qual se enfatizam as necessidades reais dos homens, de onde decorre a consciência.

A práxis é compreendida como uma atividade humana, real, efetiva e transformadora. A práxis originária é o trabalho humano e a produção material, que

esclarece a práxis social e a histórica como autoprodução do homem por si mesmo. O trabalho humano é a objetivação da subjetividade.

Portanto, o homem como um ser de práxis, na concepção de Freire (2006, p.46) *“ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural”*. Acrescenta ainda que se a ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, *“são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem”* (idem, p.17).

Do ponto de vista de Pimenta (2005, p.104) *“a teoria é um tempo reflexo e parte da realidade material, determinada imediatamente pela prática e determinante da práxis humana”*. Na verdade, a autora acrescenta que *“a teoria se vê a si mesma como tão onipotente em suas relações com a realidade que se concebe como práxis, onde a prática é considerada mera aplicação ou degradação da teoria”* (p.92). Contraditoriamente, no entanto, ao mesmo tempo em que se coloca como autônoma, não reconhece na práxis possibilidade de enriquecimento de si mesma.

De acordo com Vasquez (1990, p.37), é pela práxis que o homem se humaniza. Para humanizar-se não pode permanecer na subjetividade, precisa objetivar-se. A objetivação só pode acontecer através da práxis. O trabalho humano é a práxis fundamental. Através dela o homem se faz presente, e, como ser social humaniza a natureza e humaniza-se, enquanto se eleva como ser consciente sobre sua própria natureza e cultura. A produção tem, por um lado, um conteúdo econômico vinculado à produção de objetivos úteis que satisfaçam às necessidades humanas, e, por outro, um conteúdo filosófico vinculado à autoprodução ou autocriação do homem.

Em seu núcleo central, a práxis é a realização dialética entre teoria e prática efetivadora. As formas da práxis dependerão da matéria prima. A práxis fica compreendida como a atividade pela qual o sujeito ativo repensa a prática e, assim, modifica a matéria-prima que pode ser entes naturais, produtos de uma práxis anterior ou do próprio ser humano.

A tarefa da práxis pedagógica é trabalhar alguns valores objetivos do mundo material dos agentes envolvidos, visto que ela se realiza sob os condicionantes que existiam anteriormente à prática pedagógica e que a determinaram dessa maneira. A atividade pedagógica se funda em idéias articuladas a finalidades, cujo objeto são homens reais, que vivem em sociedade e têm como finalidade uma transformação real e objetiva do meio.

[...] a práxis pedagógica é o espaço onde a educação tem a possibilidade de superar a alienação, mobilizando a consciência dos educandos; nela está a possibilidade de resgatar a atividade real, o sentido de atividade material objetiva pela qual o homem constrói a sua (VASQUEZ, 1990, p.72).

Tomando, talvez, como implícita tal superação Martins (1987, p.61), em sua análise sobre a práxis pedagógica, coloca que o ato pedagógico *“não vale por ele mesmo, vale pelo que ele é capaz de engendrar para a sociedade e o grupo social do qual ele derivou e para o qual ele se volta para produzir a realidade social concreta”*.

As finalidades da educação se encontram estreitamente articuladas à sociedade que se busca empreender. Não são, porém, abstratas e/ou desinteressadas, mas concretas e marcadas pelo seu tempo. São fins sociais e indicam que a possibilidade da educação escolar deve ser um instrumento de atualização da vida social e está no poder de concretizar a interação entre conhecimento elaborado e senso comum e entre teoria e prática. O recurso de que o professor dispõe é um grupo de alunos, de diversificados grupos sociais, que trazem

valores, crenças e ideais de seu grupo de origem. O professor ajuda a extrair elementos da prática e os devolve aos alunos sob a forma de práxis. O papel do professor, justamente é devolver os alunos como cidadãos pensantes.

Portanto, é da competência do educador, organizar pelos meios pedagógicos, a atualização da vida social. O objetivo da atividade do professor é devolver homens reais à sociedade com os recursos extraídos desses alunos. A força da práxis pedagógica é social, porque nela encontra a possibilidade de mudança e/ou conservação das relações econômicas, políticas e sociais.

Ao discutir a contradição entre práxis reiterativa e práxis criadora, Vasquez (1977) explicita que a burocratização da relação pedagógica está comprometida com as raízes de classe das sociedades onde o capitalismo monopolista de Estado burocratiza não só a cultura, mas a política, a economia e as relações sociais. Assim, a escola não deveria ser a causa da perpetuação das desigualdades, embora a infra-estrutura econômica que define a condição de classe e burocratiza inclusive a pedagogia, acabe não apenas impondo a desigualdade, mas ainda legalizando a dominação.

A prática assim entendida não passa de simples resultado da ação objetiva. Segundo Vasquez (idem) *"...o prático é entendido num sentido estritamente utilitário, contrapõe-se absolutamente à teoria. O critério de verdade fica, portanto, subordinado ao mais vantajoso, ao funcional ou mais útil de acreditar"*.

Tardif (2006, p.288) afirma que a prática se constitui em um lugar de aprendizagem autônoma e imprescindível, lugar este, segundo ele, tradicional e de mobilização de saberes e de competências específicas. A prática é então considerada uma instância de produção dos mesmos saberes e competências. É

incorporada a uma parte da formação de professores, ao mesmo tempo em que se torna um espaço de comunicação e de transmissão desses saberes e competências.

Por desconhecer que seus atos práticos fazem a história e fazem parte de uma práxis humana, os professores não se dão conta da ruptura que impõem à prática e tampouco a sua falta de participação concreta na reflexão, interpretação e solução dos problemas pedagógicos que entravam a educação. O professor, ao apartar sua prática pedagógica da realidade material concreta, confunde teoria radicalizada com práxis.

Elliott (1998) aponta que, no movimento de reforma, não foi repensada a nova dimensão curricular que se restringiu apenas ao estudo de novas concepções de aprendizagem, de ensino e de avaliação, ou seja, ao privilégio de conteúdo e não da fundamentação de práxis.

...do ponto de vista da minha história profissional, descobri a atividade de elaboração da teoria curricular entre professores da escola. Organizamos as teorias de aprendizagem, ensino e avaliação em assembléias e reuniões de professores, a partir do nosso desejo de alcançar um determinado conjunto de circunstâncias e não de nossa formação profissional em universidades e centros superiores de educação. (ELLIOTT, 1993 apud PEREIRA, 1998, p.156).

Fica evidente então que o trabalho de reorganização curricular não se desenvolve a partir de aplicações de teoria educativa aprendida no mundo acadêmico, mas sim, de produções teóricas oriundas das atividades práticas dos professores da escola.

A conscientização tardia desse fato, segundo Elliot (idem), levou professores universitários (coordenados por Lawrence Stenhouse) a colaborar nas pretendidas mudanças das escolas da Inglaterra, que buscavam inovação. Esse progresso da prática concorreu para o desenvolvimento do professor e, conseqüentemente, para a autonomia profissional. De certo modo, acabou reconhecendo que

Todas as práticas tinham implícitas teorias e que a elaboração teórica consistia na organização dessas “teorias tácitas”, submetendo-as à crítica

em um discurso profissional livre e aberto. (...) o discurso profissional de grande qualidade depende da disposição de todos os interessados tolerar diversos pontos de vista e práticas (ELLIOTT, 1993 apud PEREIRA, 1998, p.157)

É mutuamente proveitosa a colaboração e a negociação entre professores universitários e professores da escola básica, geralmente viável através da investigação-ação, em estreita parceria colaborativa que possa gerar bases epistemológicas alternativas de desenvolvimento interativo de teoria e prática na escola básica.

Enquanto não houver esta mudança de base epistemológica da aprendizagem, esta maneira de se fazer investigação-ação, vê-se deflagrada uma tensão entre professores da escola básica e professores universitários. Assim, a tarefa do pesquisador acadêmico é a de consolidar uma forma de pesquisa colaborativa que seja transformadora da prática curricular e, ao longo do processo, favorecendo o desenvolvimento do professor no que se refere à transformação de sua prática, ou no que se chama de “automonitoramento” (grifo do autor).

Um processo não-colaborativo resulta em prática alienante, em exclusão, em prevalência de privilégios do grupo hegemônico e em expropriação do acesso à cultura pela maioria da população.

Parece que, de fato, as tensões aumentam quando há tensão de poderes entre quem controla o quê, e o que afinal acaba ser considerado como conhecimento sobre a prática educacional. Resgatando Elliott (1998, p.139), não deixa de ser uma disputa ainda que surda, por diferentes níveis de controle, sejam eles:

- *controle conceitual*: quando professores adotam procedimentos e obtêm evidências por métodos prescritos por acadêmicos;
- *controle textual*: quando acadêmicos determinam a estrutura e a forma da pesquisa-ação;
- *controle de publicação*: quando acadêmicos decidem qual pesquisa-ação é valiosa para publicar e por quem.

Trata-se de uma discussão delicada, uma vez que nos programas de formação de professores, ainda hoje observam-se diferenciados níveis de controle em múltiplas mudanças, determinando e influenciando a natureza do conhecimento produzido por parte dos professores no contexto escolar.

O caráter criativo da sua prática se estabelece na articulação entre teoria e prática, onde o professor torna-se o elemento chave no estabelecimento do vínculo entre ciência e vida. A contingência de uma práxis pedagógica criativa, consciente e politizada, segundo Marx e Engels (1978, p.51), justifica-se, porque *“...é pela práxis que as contingências são mudadas e que o próprio educador deve ser educado”*. Por essa razão, para Fontana (2000, p.150) *“a prática é um elemento importante na aprendizagem e que a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo”*. Do mesmo modo, Cunha (2003, p.171) entende que é preciso estender ações e influências sobre o professor em exercício, favorecendo situações de análise e reflexão sobre a sua própria condição e experiência.

Feldman (2001, p.100) sinaliza um sentido mais amplo e geral da prática, conceituando-a como uma prática reflexiva. Certamente, é uma espécie de “boa prática”, orientadora, mas que requer um processo de interpretação em casos que, naturalmente, não têm somente uma única abordagem possível.

Apesar de admitir como incontestavelmente correto o princípio de promover uma prática reflexiva, destaca alerta à idéia de reflexão como metodologia de trabalho com professores: *“primeira que através da reflexão resolve-se um tipo limitado de problema e, segunda que adquirir boas capacidades reflexivas pode requerer boas capacidades técnicas e casuísticas”* (FELDMAN, 2001, p.100).

O fato de o professor ser capaz de identificar a problematidade da realidade em que vive, fortalece sua auto-estima e estimula sua ação, dando-lhe

impulso necessário para idealizar um novo projeto que possa se tornar realidade, permitindo-lhe redimensionar a sua ação através da prática. Vendo-se apoiado na práxis consciente, o professor percebe os vínculos existentes entre os meios e os fins que direcionam a educação. No decorrer do processo didático pedagógico, vai adquirindo condições de indicar procedimentos, selecionar conteúdos e definir as prioridades para a realidade sobre a qual atua.

O professor, ao atuar sobre a personalidade e a consciência do educando, através não apenas dos conteúdos, mas também das idéias e valores, difunde a sua prática e abriga uma forte possibilidade de transformação. Da mesma forma que, atuando sobre as motivações e escolhas de seus alunos, pode sinalizar os objetivos através dos modelos que aprende em sua práxis pedagógica, participando, assim, progressiva e conscientemente, da criação da realidade da sociedade.

Na prática concreta, o professor pode perceber as contradições, orientar suas decisões e redimensionar a sua práxis sintonizando pensar-agir, teoria-prática, meios-fins, consciência-ação. Assim, reconhece o valor da teoria e prática na consolidação da práxis na sua formação, como ponto de partida para a ação, como aponta Pérez-Gomez (1992, p.110):

A prática deve mesmo constituir-se como o ponto de partida do currículo de formação (...) o processo de formação de professores deve começar pelo estudo e análise do ato de ensinar. Nos programas de formação, o conhecimento deve reportar-se à prática e ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com as situações conflituosas do cotidiano educativo.

Sob essa vertente, a prática ao constituir-se como largada do currículo de formação, *“deve começar pelo estudo e análise do ato de ensinar”*, e que nos programas de formação, *“o conhecimento deve reportar-se à prática e ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com as situações conflituosas*

do cotidiano educativo” (idem, idem, p.110). Não sem razão reconhece Pimenta (2005, p.93), o que Giroux há muito sinaliza – a educação é uma prática social.

Nos programas de formação de professores para Giroux (1997), distanciados de uma visão e conjunto de práticas que tomem com seriedade a luta por democracia e justiça social, falta teoria social. Daí a imperiosidade de privilegiamento de aspectos teóricos e não apenas, a consolidar a interação teoria-prática como base para compreender, avaliar e afirmar os significados socialmente construídos por estudantes acerca de si mesmos, da instituição, ambos remetidos ao contexto das relações históricas de produção. É o compromisso social de orientar o aluno ao ser-estar no mundo.

Tal responsabilidade é explicada por Paulo Freire (1996, p.73), de tal forma que muitas das vezes

a responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa do juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. O pior é o que considera o professor uma ausência na sala.

Vale reportar aqui as idéias de Elliott (1998, p.176), de que o desenvolvimento profissional do docente depende, em certa medida, da capacidade de discernir o curso que ele deve seguir, sem perder de vista que este discernimento tem raízes na compreensão profunda da ação. Eis porque considerando Amaral (2002, p.152), *“a pesquisa vinculada à prática pedagógica é um dos principais canais para a articulação entre a teoria e a prática na construção de novos conhecimentos”* [...] *“Dessa forma, adota-se a pesquisa como princípio simultaneamente científico, educacional e metodológico”*.

Mais além, ressalta Pimenta (2005, p.95) que é preciso entender o papel da prática na condução da pesquisa científica em quatro aspectos: a *intencionalidade*

da prática; a sua natureza que é *social*; a necessidade da *ação conjunta*; e a sua realização efetiva como *trabalho humano* (grifo nosso).

Todas as ações práticas especializadas são reguladas por disposições incorporadas, desde as que envolvem, por exemplo, a manipulação de movimentos musicais, até aquelas que requerem a manipulação de símbolos, revisores de texto, escritores, professores etc, todas com base num senso prático e em uma seqüência de ações conscientemente deliberadas (BRANDÃO, Zaia. Bordieu e a pesquisa em Educação apud TIBALLI, 2002, p.121).

É preciso, pois, extrair de Rosa (2001, p.179) a contribuição de que “os formadores compreendem que, para transformar a prática, é necessário transformar a forma como eles a entendem e a realizam”, sob quatro formas fundamentais; em primeiro lugar, a formação de formadores pautada na reflexão e na investigação da prática de ensino que desenvolvem viabiliza o *questionamento da visão instrumental da prática*. Em segundo lugar, esse tipo de formação *articula o conhecimento e a ação, pois têm como sujeitos os próprios implicados na prática que se investiga*. Em terceiro lugar, essa formação *tem por objetivo melhorar a prática*. E, finalmente, em quarto lugar, essa formação *supõe uma visão sobre a mudança social*. (grifo do autor).

Portanto, conforme as afirmações de Pimenta (2005), a qualidade de um curso de formação de professores deve ser considerada não somente a prática docente, mas a teoria sobre essa prática, de modo a saber que será tão mais formador na medida em que todas as disciplinas propostas no curso tiverem como ponto de partida a análise teórico-prática da realidade escolar.

Tardif (2006, p.291), ao falar sobre a prática profissional, defende a idéia de que ela “*não é mais considerada simplesmente como sendo um objeto ou um campo*

de pesquisa, mas um espaço de produção da competência profissional pelos próprios professores". Não por acaso, entende que as reformas realizadas a respeito da formação e da profissão oscilam entre três modelos da identidade dos professores: o modelo do professor como "tecnólogo" do ensino, o modelo do professor como prático "reflexivo" e o modelo do professor como "ator social". (idem, idem, p.301).

Por que será então, que durante o período de prática na formação de professores, a frase "na prática a teoria é outra" é sempre proclamada pela maioria dos alunos-mestres? Na concepção de Pimenta (2004, p.33), tal fato ocorre pela constatação, de que, no processo de formação, o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, o curso em si, carece tanto de teoria como de prática. É o sintoma claro de que o curso foi articulado como disciplinas completamente isoladas entre si, sem nenhuma relação ou explicitação com a realidade que lhes deu origem. Nesse caso, não é possível denominar as disciplinas de teorias, porque elas se caracterizam em saberes disciplinares compartimentados e desvinculados do campo de atuação profissional e dos futuros professores.

A formação necessita, segundo Pimenta (2004, p.68) passar sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: "*saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os elementos para produzir a profissão docente*". Até porque as transformações das práticas docentes são ocorridas somente quando "*o professor **amplia** sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade*" (p.91, grifo do autor).

Alguns autores denominam a prática como “artesanal” e outros como [campo] “prático”. A prática enquanto “artesanal” segue a imitação de modelos, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda bem presente nos dias atuais. A prática enquanto [campo] “prático” não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas, assim se reduzindo a uma instrumentalização técnica que reduz o profissional ao prático. *“Nessa perspectiva, teoria e prática são tratadas isoladamente”* (PIMENTA, idem, p.37), fortalecendo com isso, as técnicas e as metodologias.

A identidade do profissional da educação, assinala mais adiante a autora, se constrói praticamente quando entram em confronto as teorias e as práticas, assim como ocorre na análise sistemática dessas práticas sobre as teorias, e também, na elaboração realizada pelo professor de novas teorias, *“o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade”* (p.112).

A despeito de uma simbiótica relação amplamente reconhecida questão da dicotomia existente entre teoria e prática é um dos problemas evidenciados nos cursos de formação de professores, seja nas universidades, seja em qualquer outro local voltado para este fim e tem ocupado espaço de destaque nos debates entre pesquisadores da área, uma vez que esta dicotomia não está tão distante quanto se julga a princípio. Muitas vezes é encontrada no interior das escolas, que para Freitas (2000, p.43), *“é resultado da separação entre ciência e trabalho criada pela divisão do capitalismo”*.

3.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PAVIMENTAÇÃO DA PRÁTICA

Para que o ensino seja revertido em aprendizagem é necessário revolver a terra, penetrar nos saberes, nos talentos, nas motivações, nos afetos, nas dúvidas e nos medos daqueles que aprendem. Aquele que semeia sem revolver a terra consegue, no máximo, espalhar as sementes sobre a superfície sem esperança de que algum dia criem raízes, cresçam e dêem frutos (TORRES, 2000, p.306).

3.1.1 base teórico prática

Segundo Pimenta (2005), entende-se por estágio curricular, *“as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho – as séries iniciais do ensino fundamental”* (p.21).

Esse estágio curricular, na formação de professores ou em qualquer outra profissão, corresponde *“à atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade”*, e que *“é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”* (idem, p.45). Visto dessa forma, como reflexão da práxis, o estágio possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprenderem com aqueles que já possuem experiência na atividade docente, beneficiando-se de um multifacetado e complexo aprendizado que a própria trajetória mostra ser perpassada por diferenciadas questões como a profissão docente, qualificação, carreira profissional, possibilidade de emprego que aliadas às de ética profissional, competência e compromisso, não podem deixar de integrar o campo de conhecimentos atinentes, por meio de procedimentos de pesquisa que tenham por objetivo a construção da identidade docente (PIMENTA, 2004, p.63).

Dentro desta perspectiva, como um complexo campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores, *“possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das*

posturas específicas ao exercício profissional docente” (idem, p.61). Cabe, pois aos cursos de formação de professores, possibilitar que os futuros professores *“compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional”* (idem, p.43).

O estágio na concepção desta autora, ao requerer a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade, para a vida e para o trabalho do professor na sociedade (idem, p.67-68).

O profissional do magistério a braços com o estágio supervisionado em um curso de formação docente, precisa, primeiramente, compreender o sentido e os princípios dessa disciplina, como uma espécie de espaço de formação contínua, que traz implícita a idéia de emancipação humana. Sob tal vertente, o estágio, em seus fundamentos teóricos e práticos, torna-se potencialmente um espaço de diálogo e de lições de descobrir caminhos, de superação de obstáculos e de construção de jeito de caminhar na educação, num contínuo processo de otimização de resultados e de seleção de aprendizado.

Pérez-Gomes (2000, p.19) ensina que a compreensão da cultura escolar nas atividades de estágio requer

o estudo e a análise das negociações que se estabelecem nas práticas cotidianas e que revelam os movimentos contrários e as resistências às culturas e práticas organizacionais dominantes, bem como os movimentos de incorporação destas. Ou seja, os processos de reprodução e de autoprodução da cultura escolar.

Pimenta (2002, p.15) afirma ser essencial uma análise nas propostas curriculares que permitam nelas serem *identificadas “a importância de colocar na pesquisa da prática como proposta formativa especialmente quando se referiam aos estágios”*. *“Ao contrário, o que as políticas de governo estão colocando para a*

formação de professores é a redução dos saberes necessários ao exercício da docência em competências técnicas” (p.18).

3.1.2 a realidade da FAETEC

A Fundação de Apoio a Escola Técnica – FAETEC possui uma Central de Estágio que normatiza as atividades de estágio das unidades da rede e, como tal, resguardadas as especificidades de cada um, comuns em todos os seus cursos, sejam os profissionalizantes, os técnicos em nível médio, os Cursos Normais Médios e Superiores dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e os Cursos Tecnológicos Superiores dos Institutos Superiores de Tecnologia (ISTs).

A Central de Estágio da FAETEC, âncora da Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, em seu artigo 1º, § 1º e § 2º preconizam que

Parágrafo 1º O Estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação, devendo o estudante, para esse fim, estar em condições de estagiar, segundo disposto na regulamentação da presente Lei.

Parágrafo 2º Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumento de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.

No Decreto nº 87.497/82, em seus artigos 3º, 4º alínea b, 5º, 6º § 1º e artigo 8º constam que,

Artigo 3º. O estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

Artigo 4º. As instituições de ensino regularão a matéria contida neste Decreto e disporão sobre:
b) carga horária, duração e jornada de estágio curricular, que não poderá ser inferior a um semestre letivo.

Artigo 5º Para caracterização e definição do estágio curricular é necessária, entre a instituição de ensino e pessoas jurídicas de direito público e privado,

a existência de instrumento jurídico, periodicamente reexaminado, onde estarão acordadas todas as condições de realização daquele estágio, inclusive transferência de recursos à instituição de ensino quando for o caso.

Artigo 6º. A realização do estágio curricular, por parte de estudantes, não acarretará vínculo empregatício de qualquer natureza.

Parágrafo 1º. Termo de Compromisso será celebrado entre o estudante e a parte concedente da oportunidade do estágio curricular, com a interveniência da instituição de ensino, e constituirá comprovante exigível pela autoridade competente, da inexistência de vínculo empregatício.

Artigo 8º. A instituição de ensino, diretamente, ou através de atuação conjunta com agentes de integração, referidos no “caput” do artigo anterior, providenciará seguro de acidentes pessoais em favor de estudantes.

Pelo Parecer CNE/CP nº 28/01 quando esclarece que o estágio curricular supervisionado “*supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário*”. Nesse contexto situacional, temos o chamado Estágio Curricular Supervisionado, com realização prevista em instituições conveniadas com a FAETEC, pressupondo-se a prévia celebração de convênios com instituições, tanto públicas (Federais, Estaduais, Municipais) quanto privadas, conforme determinações da distribuição da carga horária da Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002.

Pela Lei 3.547 de 10 de abril de 2001, em seu artigo 4º inciso III,

Artigo 4º. A jornada de atividade em estágio, a ser cumprida pelo estudante, será fixada conforme as especificidades de cada área, não podendo ser superior a trinta horas semanais, e observará as condições definidas pela instituição de ensino em termo de compromisso firmando com a parte concedente da oportunidade de estágio e o estagiário ou seu responsável, consoante a programação didático-pedagógica referida no artigo 4º do Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, e os seguintes critérios:

III – definição, pela instituição de ensino, do período adequado para a realização do estágio pelo estudante.

A Prática de Ensino nos Institutos Superiores de Educação acontece desde o primeiro período, perpassando todos os outros, subseqüentes, até o final da formação, sendo colocados na matriz, com duas horas em cada período para

realização da Prática, em sala de aula, com professores destinados a essa disciplina, permitindo-se o cumprimento do restante da carga horária fora de sala de aula.

A Central de Estágio da FAETEC define orientações aos Coordenadores de Estágio Supervisionado e professores de Prática de Ensino que, por sua vez, norteados pela Matriz Curricular dos ISE que determina, o início do estágio supervisionado no 4º período com carga horária de 120 horas. No 5º período, com carga horária de 140 horas e no 6º período mais 140 horas, totalizando 400 horas preconizadas na resolução nº 2/2002.

Como se pode constatar, a prática realizada nos estágios supervisionados com os alunos dos Institutos Superiores de Educação – ISEs, nos Cursos Normais Superiores, não traz nenhuma inovação a essa formação. As imagens refletidas nesses espaços mostram que a prática tem ocorrido da mesma forma que anteriormente vinha ocorrendo na formação de professores em nível médio e nos Cursos de Pedagogia, constatando-se o percurso fechado, sem inovações, mas voltado às diretrizes legais, ao pé da letra, e, ao rígido cumprimento dos trâmites burocráticos internos.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO FLUXO REVITALIZANTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A articulação entre formação inicial e formação continuada, num sistema de alternância entre as escolas e as instituições formadoras de professores, representa uma modalidade de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos reais de trabalho. (LIBÂNEO, 2003, p.193)

As rápidas transformações da sociedade atual estão a requerer dos profissionais que nela atuam novas aprendizagens para atender às exigências, não

só do mercado de trabalho, mas da própria sobrevivência numa ascensão de tal modo exponencial que conhecimentos cada vez mais diversificados e complexos passam a ser demandados.

Uma série de demandas, sob uma espécie de “efeito cascata” vem se sucedendo no mundo atual. Começando pelos programas econômicos gerados pela globalização, estes com seu receituário, imposto aos Estados de enxugamento de gastos, sobretudo os sociais, especialmente nos países pobres, fizeram aumentar os problemas sociais, acentuando visivelmente a pobreza. Com isso, os Estados mais pobres, a seu turno, tem sido contingenciados a gerar investimento de grandes recursos em programas de formação contínua. A escola, por sua vez, cada vez mais pressionada a compensar omissões sociais que extrapolam sua missão, tem sido cobrada de novas demandas de atendimento antes estranho ao seu universo. Nessa não escapariam ilesos os professores instados a buscar, muitas vezes, a seu próprio custo, esses cursos de formação contínua que o Estado e escola tem sido demandados a oferecer.

Muitas foram as idéias surgidas a respeito da formação e profissão docente. Essas idéias para Amaral (2002, p.148) repercutiram na denominação dos procedimentos de ação adotados para a difusão de inovações educacionais pretendidas. Este fato deu origem a identificação de designações em toda literatura educacional brasileira, tais como treinamento, aperfeiçoamento, reciclagem, capacitação e, atualmente, a designação de formação continuada de professores. Cada uma dessas designações, segundo o autor em referência, reflete uma concepção do papel a ser desempenhado pelo professor em seu exercício profissional e nos processos esperados de inovação.

Para Moura (2002) estar em formação, implica que os mesmos se coloquem em movimento contínuo de compreensão de suas ações. Nesse movimento, afirma o autor, a profissão, logra legitimação ao procurar entender as múltiplas determinações do trabalho docente, e a identidade profissional.

As escolas como responsáveis pela formação dos sujeitos atuantes nesta sociedade, precisam modificar-se para poder contribuir com a formação de *“cidadãos capazes de se informar, de ampliar esta informação, de situar-se e mover-se no mundo do trabalho dentro de um viver ético, com responsabilidades partilhadas.”* (GATTI, 1997, p.90)

Neste sentido, pesquisas, estudos e trabalhos na área de formação dos profissionais da educação, em tempo de tantas transformações e novas exigências, continuam sendo necessárias, principalmente, considerando-se a gestação progressiva de normatividade complementar e as mudanças que estão sendo implantadas no sistema educacional brasileiro após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). E esta necessidade não se restringe à formação inicial, mas envolve a articulação com a formação continuada.

Isto significa que a formação continuada envolve o setor pedagógico, técnico e administrativo, de tal forma, que se torna uma das condições essenciais para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional do professor. É neste contexto de trabalho que, para Libâneo (2003, p.189), *“os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais”*.

Defende o autor que a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, no qual, se insere o aperfeiçoamento profissional teórico e prático, realizado no próprio trabalho e sendo desenvolvido através de uma cultura geral mais ampla que vai além do exercício profissional.

Para Silva e Schnetzler (1999, p.19), três razões têm sido usualmente apontadas para justificar a formação continuada de professores:

- a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor;
- a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática;
- em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

Na formação inicial dos professores polivalentes (séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil), os problemas, segundo Gatti (1997), começam com a *“desmontagem crescente”* dos cursos de 2º grau que têm se caracterizado pela fragmentação e desarticulação entre as disciplinas de conteúdos básicos e de conteúdos pedagógicos, bem como, conseqüentemente, da desarticulação entre teoria e prática, culminando com a realização de estágios que não representam situações efetivas de aprendizagem.

Na habilitação do magistério de 1º grau dos cursos de pedagogia, os problemas enfrentados são semelhantes aos da formação inicial em nível médio e nos Cursos Normais Superiores: falta de instrumentação pedagógica específica para as primeiras séries; desarticulação ou tratamento artificial dos conteúdos; distanciamento entre os centros de formação e as escolas de 1ª a 4ª séries, *“e, reduzida duração (três anos) dos cursos sobre os que funcionam no período noturno”*; falta de integração dos estágios com o conteúdo do curso; inexistente ou insuficiente acompanhamento da prática e dos estágios.

Para Libâneo (2003), é preciso, desde o ingresso dos alunos no curso, integrar os conteúdos das disciplinas às situações da prática realizada nos estágios, de modo que suscitem problematização e vivenciem experiências de experimentação de soluções.

É preciso ainda fazer da prática uma instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor, como referência para a organização curricular. É preciso também estreitar a formação inicial, vinculando-a aos contextos de trabalho, de tal forma que possibilite pensar os conteúdos das disciplinas com a prática com base em saberes e experiências adquiridos durante a experiência de trabalho.

Optar pela formação continuada representa uma oportunidade de investigar determinadas situações que podem, contribuir com os conhecimentos sobre a aprendizagem do professor. É o caso de analisar o conceito de formação continuada, sua história e as diferentes concepções que sustentam cada iniciativa nesta área. Além disso, com fundamentação em alguns estudiosos, é preciso buscar pressupostos que devem sustentar projetos de formação continuada, relacionando-os à formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental.

Em decorrência do próprio contexto histórico e social atual, impõe-se a demanda de formação de professores como um processo de educação permanente que não se esgote com a frequência a cursos de habilitação formal. Ao contrário, que se estenda ao longo da carreira, atendendo às necessidades sentidas pelo próprio professor ou apresentadas pelas situações de ensino, pois é impossível conceber-se uma formação inicial, plena e suficiente por melhor que esta seja capaz de atender todas as necessidades do formando ao longo da profissão.

Não deixa de ser polêmica essa discussão, no entanto, uma vez que, ainda hoje se observa nos programas voltados para a formação continuada de professores, níveis de controle exercidos em diferentes nuances que influenciam completamente a natureza do conhecimento que é produzido pelos professores no contexto escolar.

Às atividades de formação que ocorrem após a conclusão do curso de habilitação inicial, ao longo da carreira profissional, atribui-se a denominação, formação contínua. *“Atividades que visam principalmente ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos.”* (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p.44).

Nesta concepção, não se trata de acreditar que a formação contínua, solitária, seja capaz de resolver o problema da aquisição insuficiente de conhecimentos pelos professores durante a formação inicial, sendo necessário, para isso, investir na melhoria destes cursos. Acredita-se, contudo, que a formação contínua pode ser instrumento de mudança das qualificações dos professores, contribuindo, inclusive, quando devidamente acompanhada e avaliada, com o fornecimento de dados para a *“modificação e o ajustamento dos currículos de formação inicial.”* (op. cit., p.48).

Além disso, independentemente de como este professor foi formado, sabe-se que precisa continuar estudando não só para fins de atualização diante dos novos conhecimentos produzidos, mas principalmente, como também para fins de atender *“uma razão muito mais premente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico. Esse fazer que é do domínio da práxis e, portanto, histórico e inacabado”* (BARBIERI, CARVALHO E UHLE, 1995, p.32) é construído

como qualquer fazer humano, na relação entre o que se faz e o que se pensa sobre aquilo que se faz.

Outra razão para que a educação continuada seja considerada fundamental no processo de construção da competência pedagógica do professor é que há, segundo Barbieri (1995), Carvalho (1995) e Uhle (1995), uma “*prática pretendida*” que foi pensada e trabalhada durante a formação e que se realiza numa escola concreta, com condições reais para que ocorra uma prática “*consentida*” dentro dos limites dados pela instituição. Limites estes condicionados às regras do sistema sóciopolítico e econômico em que está inserida, em se considerando que

A partir do momento em que o professor começa a perceber a relação entre sua formação acadêmica e sua prática, os descompassos, as imposições, a não-avaliação sistemática do seu trabalho, a desvalorização do seu salário, pode efetuar rupturas, assumindo a coordenação do processo de ensino-aprendizagem seu e de seus alunos, recorrendo ao extra-classe, ao não previsto, como elemento indispensável para a construção da sua autonomia e da de seus alunos. (BARBIERI; CARVALHO; UHLE, 1995, p.34).

Entretanto, uma formação continuada, que se avance por toda a vida é um tanto problemática numa profissão que lida com saberes e com a formação humana, sobretudo em um momento crucial em que os currículos estão sendo renovados, em que as tecnologias estão sendo introduzidas neste contexto, em que estão modificando os comportamentos de crianças, jovens e adultos e em que vêm se acentuando e agravando mais e mais os problemas sociais e econômicos.

Por outro lado, se a inserção deste professor no processo de trabalho escolar se der em ambiente em que somente o saber cristalizado nos programas e livros didáticos seja valorizado, em uma escola alienada do domínio da técnica, não haverá possibilidades de crescimento e inovação a partir do saber trazido da formação inicial. O envolvimento do coletivo escolar em processos de formação continuada pode garantir a construção de um saber prático-refletido, em sintonia com as descobertas mais recentes da ciência e com as necessidades do mundo em

constante mudança, mundo este, para o qual estão sendo educados os adolescentes e as crianças que hoje freqüentam a escola.

Pode-se entender ainda por formação continuada, “**o processo de desenvolvimento da competência dos educadores**” (FUSARI e RIOS, 1995, p.38, grifo dos autores), compreendendo-se o duplo caráter dessa competência: o técnico e o político.

A dimensão técnica da competência diz respeito ao conjunto organizado e sistematizado dos conhecimentos e aos meios e estratégias para socializá-los. Na dimensão política, referimo-nos ao compromisso assumido pelo educador, compromisso que indica a escolha, a definição do direcionamento da prática. (FUSARI e RIOS, 1995, p.40).

Os autores afirmam ainda que um projeto de formação continuada deve atentar para tudo o que envolve a qualificação dos educadores, buscando de maneira prática as melhores formas de fornecer-lhes condições para que exerçam com competência sua profissão.

Nem sempre as concepções de educação continuada atendem aos problemas manifesto da categoria docente, exigindo-se, portanto, uma visão histórica dos termos e características dos projetos desenvolvidos para elucidar saldos positivos da trajetória deste tipo de formação docente.

De acordo com os estudos de Silva e Frade (1997), os programas de formação continuada sofreram influência dos três grandes momentos políticos vividos no Brasil nas últimas décadas: ditadura militar, movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia.

Durante a ditadura militar, principalmente na década de 70, o que caracterizou a formação docente, segundo as autoras, foi “*o princípio da racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola*” (idem, idem. p.33), reforçando-se, nessa época, a separação já existente entre os

que pensam e planejam o trabalho pedagógico e entre os que o realizam sob uma visão alienista, que segundo Aranha (1996), chama-se dicotomia concepção-execução do trabalho, onde um pequeno grupo de pessoas concebe, cria e inventa o que vai ser produzido e o outro simplesmente executa. São exemplos de modalidades de formação desenvolvidas neste período, as chamadas capacitações, reciclagens e treinamentos.

Segundo Nóvoa (1995, p.24), este tipo de iniciativa corresponde ao processo de racionalização do ensino que, desde os anos setenta, busca o controle do ato educativo, eliminando todos os fatores externos e imprevisíveis que possam atrapalhar o processo educacional. *“Os professores são vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de idéias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais.”*

Este processo estimulou o crescimento do número de especialistas pedagógicos, contribuindo para a proletarização do professorado ao mesmo tempo em que aumentou o trabalho burocrático destes, com a introdução do controle administrativo via formulários de avaliação. O professor passou a ser um mero executor das tarefas planejadas por outros, ocasião em que seu saber prático foi desvalorizado e sua estima profissional foi diminuída, como diz Nóvoa (1995, p.25)

Racionalização, proletarização e privatização do ensino são aspectos diferentes de uma mesma agenda política que tende a olhar para a educação segundo uma lógica economicista e a definir a profissão docente segundo critérios essencialmente técnicos. Segundo esta tendência, a saída da crise de identidade dos professores far-se-ia através de uma espécie de nivelamento por baixo, de um esvaziamento das aspirações teóricas e intelectuais do professor, de um controle mais apertado da profissão docente.

Na década de 80, em pleno momento de luta pela redemocratização que influenciou também o processo educacional, tiveram origem muitos movimentos de renovação pedagógica que passaram a exigir um novo perfil para o professor *“mais voltado para a dimensão política da prática docente.”* (SILVA e FRADE, 1997, p.33).

É neste período que se multiplicam as lutas sindicais por melhores condições salariais e de trabalho, levando os cursos de formação a buscar na preparação desses profissionais uma maior participação política, tanto em sala de aula, como nos movimentos trabalhistas ou comissões e órgãos colegiados da escola.

Ocorrido sob influência das teorias crítico-reprodutivista, esse processo, segundo Saviani (1995), caracteriza-se por emprestar à educação a função de reproduzir a sociedade na qual está inserida. Ao apontarem a escola como aparelho ideológico do estado e, portanto, como reprodutora da ideologia dominante, indicam a necessidade de atuação do professor em outros espaços como os sindicatos ou partidos políticos para lutar pela transformação social e pelo respeito de sua profissionalização.

A década de 90 caracteriza-se pela globalização da cultura e da economia, pelo desenvolvimento tecnológico e pela rapidez com que se sucedem as mudanças nas diferentes áreas da vida humana. É nesta década que crescem as exigências de uma formação contínua para os profissionais da educação, principalmente com os cursos à distância.

Assim, estudiosos da área de educação apontam alguns aspectos dos programas de formação contínua desenvolvidos na América Latina que necessitam ser revistos à luz de estudos recentes que proporcionam uma leitura mais crítica desta problemática, além de promover, em serviço, uma ênfase bastante acentuada nos últimos anos na formação de professores. Isto estaria atendendo, em tese, ao incentivo de organismos internacionais como o Banco Mundial, quando justifica esta escolha afirmando que os investimentos feitos até aqui na formação inicial não trouxeram os resultados esperados, levando-os a dar prioridade, neste momento, à formação em serviço.

Acredita-se que as pesquisas na área de formação em serviço sejam ainda incipientes e inconclusivas. Além disso, considerando-se que, na maior parte dos países a formação docente para o ensino fundamental é realizada em instituições de ensino superior (BARRETO, 1996), no Brasil, isto ainda é uma meta a ser alcançada em todas as instituições que tratam da formação de professores, *“havendo um consenso nacional de que há uma necessidade emergente de que a formação científica e cultural dos professores brasileiros seja progressivamente elevada”*. (PIMENTA, 1996, p.348).

Neste sentido, os investimentos em projetos de formação a distância, como uma forma de realização da formação continuada, também precisam ser repensados. Apontados como tendência nas políticas de educação dos países do Terceiro Mundo, estes projetos visam a minimizar ou a suprir a formação precária do professor, e talvez seja esta a solução futura da formação, ao invés de continuar formando em nível médio, constatando-se que esta modalidade de ensino não têm atingido os resultados esperados até o momento.

Outra preocupação presente nos projetos de formação continuada diz respeito à atualização de conteúdos. Este tipo de iniciativa que parte da premissa que os professores apresentam lacunas a serem preenchidas em sua formação, levam ao planejamento de cursos em geral de curta duração, cuja ênfase é repassar os conhecimentos mais recentes sobre a área de atuação do professor, de sobrevivência teimosa, apesar de todas as críticas feitas à sua formação.

Um equívoco corrente com os projetos de formação continuada é a desarticulação com programas mais amplos de reforma educacional. Isto é, a formação dos professores só é pensada *a posteriori*, após terem sido implantadas as reformas pretendidas pelos dirigentes, caracterizando-se muitas vezes em meros

planos de maquiagem docente, a despeito do tempo e dos recursos despendidos, no sentido de convencer os docentes da importância das medidas adotadas.

A ausência de participação dos professores no planejamento e elaboração de programas destinados à sua própria formação é outro aspecto negativo apontado por pesquisadores como uma característica básica dos projetos atuais nesta área.

A identificação dos desafios, que se colocam aos formadores neste campo, constitui-se no primeiro passo para enfrentá-los. Os instrumentos que poderão contribuir para isto podem ser encontrados nos conhecimentos acumulados através das pesquisas já desenvolvidas, onde é possível perceber em que direções deverão ser construídas as novas investigações.

A participação dos professores em processos de investigação sobre desenvolvimento curricular e sobre seu próprio crescimento profissional e prático, contribui para que seja superada a histórica separação entre os que pensam e os que executam, pois permite aos professores colocarem-se também na posição de produtores de conhecimentos, utilizando-os na melhoria da prática pedagógica.

Acredita-se que, conforme Macedo (1994), para haver uma mudança nas práticas dos professores, é preciso criar espaços nas escolas para que eles conversem sobre seu fazer e troquem idéias, bem como tenham a oportunidade de criar e experimentar novas formas de trabalhar, criticando e aperfeiçoando sua prática em um trabalho em que o erro seja encarado construtivamente, como o professor deveria fazer com seus alunos.

Autores como Fusari e Rios (1995), Candau (1996), Nóvoa (1992), e Zeichner (1992) enfatizam a necessidade de que os projetos de formação continuada de professores sejam pensados e realizados a partir de alguns pressupostos que considerem o professor como sujeito de seu processo de

construção do saber, valorizando-se neste sentido, alguns conhecimentos já construídos neste caminho de democratização e renovação da educação.

Fusari e Rios (1995, pp.38-39), entre alguns aspectos que devem pautar *“uma política para a educação do educador em serviço”*

1. considerar que o educador brasileiro é um sujeito concreto e determinado pelas condições de vida e de trabalho a que está submetido. *“Assim, sempre se deverá considerar o conjunto de fatores condicionantes estruturais e conjunturais que agem sobre sua prática, delimitando seu espaço real de possibilidades”.*
2. reconhecer as deficiências da formação inicial do educador é preciso para que se possa identificar as necessidades de intervenção, porém não se pode pretender que a educação em serviço seja capaz de sanar todas as lacunas.
3. pensar a educação continuada como um processo, articulado em diferentes fases que representem a continuidade do trabalho, sempre procurando-se relacionar o contexto de trabalho intra-escolar com *“a consciência em relação à realidade social mais ampla”.*
4. realizar o levantamento das necessidades de formação com a participação dos educadores, discutindo os problemas encontrados de forma que esta fase já faça parte do projeto de formação e não seja apenas um relato (oral ou escrito) das dificuldades enfrentadas pelos professores.
5. formar a prática pedagógica como o *“ponto de partida e o ponto de chegada”* do processo de formação, estimulando-se uma reflexão com auxílio da teoria que *“amplie a consciência do educador em relação aos problemas e que aponte caminhos para uma atuação competente”.*

Nóvoa (1992), ao propor a formação de professores para a autonomia e, conseqüentemente, para uma auto-formação orgânica, aponta três aspectos neste processo: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

“Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas” (PIMENTA, 1996, p.85). A teoria, para Nóvoa (1992, p.28) fornece alguns instrumentos ao professor, embora acabe retendo apenas o que está ligado à sua experiência. Eis por que a formação deve passar sempre pela *“mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica”.*

Produzir a profissão docente significa valorizar e identificar não só os conhecimentos científicos que embasam o trabalho docente, mas, principalmente, considerar que os saberes da experiência constituem instrumentos importantes para o enfrentamento das situações-problemas específicas e altamente complexas que precisam ser resolvidas pelos professores em sua prática diária.

Produzir a escola consiste em transformá-la como local privilegiado para os projetos formativos, através da construção coletiva das propostas pedagógicas das escolas, por meio das quais a formação dar-se-ia em situações reais de aprendizagem.

Os referenciais para a Formação do Professores Polivalentes partem do pressuposto que o conhecimento profissional do professor a ser construído em projetos de formação,

não é apenas acadêmico, racional, feito de fatos e teorias, nem simplesmente um conhecimento prático. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto de situação educacional que, a cada momento se situa, sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação. (BRASIL, 1998a, p.73-74).

Por este motivo, definem cinco âmbitos de conhecimento que devem ser trabalhados em programas de formação profissional do professor: *“conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos”*; *“conhecimento para atuação pedagógica”*; *“conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação”*; *“cultura geral e profissional”* e *“conhecimentos experienciais contextualizados”*.

Em relação à demanda atual de conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, a proposta do MEC contempla programas de formação voltados para uma atuação adequada às características de desenvolvimento e aprendizagem de cada faixa etária, atentando para a importância das experiências anteriores dos sujeitos, seus saberes empíricos, sua origem social

e cultural, ou seja, a preocupação de conhecer as formas de vida em que estão inseridos seus alunos, no sentido de procurar garantir sintonia com interesses e necessidades objetivas de vida.

Conhecimento para atuação pedagógica envolve diferentes dimensões do processo de ensino: currículo escolar, didática e áreas de conhecimento. Considera-se que este tipo de conhecimento tem sido o que recebeu maior ênfase nos programas de formação. É preciso, no entanto, direcioná-lo para um trabalho relacionado com os demais tipos de conhecimento, sob um enfoque que priorize a articulação destes saberes com sua manifestação na prática escolar.

Para contemplar, na formação de professores, conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação, é preciso incluir conteúdos vinculados ao contexto em que se dá a ação educativa, para o que são exigidas detidas análises da realidade social e política, bem como as repercussões na educação, tanto das expressões culturais, quanto dos conhecimentos sobre o sistema educativo, além das dimensões sociais e política do papel do professor.

Um profissional da educação precisa dispor de um repertório cultural amplo como elemento básico para a realização de um trabalho criativo e estimulador dos progressos dos alunos nesta área. A formação deste profissional deve ter como uma de suas metas principais a ampliação do universo cultural do professor, e, para isso, é fundamental a organização do ambiente educacional como um espaço de acesso a este saber, como forma de intercâmbio com outras instituições.

O tipo de conhecimento denominado de “experencial contextualizado” é aquele produzido pelo professor a partir da análise e discussão das práticas pedagógicas, pessoais e coletivas. Valorizar este tipo de conhecimento significa considerar que *“tornar-se professor é um processo que se desenvolve com o tempo”*

(BRASIL, 1998a, p.83) através de estudos, experiências práticas, reflexões sobre estas experiências, em um contexto que permita a investigação e as trocas entre os parceiros.

Os referenciais curriculares apresentam ainda uma série de critérios que devem ser observados na organização de programas de educação continuada. Uma análise destes critérios permite perceber que são coerentes com os pressupostos explicitados neste texto, com base nas idéias de Fusari e Rios (1995), Nóvoa (1992) e Zeichner (1993), principalmente quanto à:

- Continuidade dos projetos;
- Concepção de formação como prática coletiva;
- Definição de objetivos a partir do levantamento das necessidades dos professores;
- Articulação entre teoria e prática com base em análise e resolução de situações-problema;
- Utilização de recursos que contribuam para a tematização da prática real: diários, vídeos, observações, produções dos alunos, etc.;
- Inclusão, nos projetos de formação, de oportunidades de acesso à cultura e ao saber que ampliem o universo cultural do professor.

Em Libâneo (2003), a formação continuada consiste de ações de formação não apenas dentro da jornada de trabalho, como também fora da jornada de trabalho, como a ida a congressos, cursos, encontros e palestras possíveis de cumprir por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores.

Parte das práticas de formação continuada (idem, idem, 191) podem ser as ações oficiais, patrocinadas pelas Secretarias de Educação, *“visando apresentar diretrizes gerais de trabalho, oferecer assistência técnica especializada ou programas de atualização e aprimoramento profissional”*.

Para Candau (2003, p.52), há uma problemática da formação continuada de professores, caracterizada em três momentos distintos: o primeiro, denominado como *“clássico”* diz respeito a maioria dos projetos desenvolvidos em pesquisas que deram ênfase à *“reciclagem”*, que significa *“refazer o ciclo”*, *“voltar e atualizar a*

formação recebida”, como retorno aos bancos acadêmicos para realizar cursos de diferentes níveis e/ou participar de diferentes simpósios, congressos, além de outras formas de aprimoramento profissional, enfatizando o espaço como o *locus* de produção do conhecimento. O segundo momento, enfatiza a escola como o *locus* da formação continuada, tendo como referência fundamental, segundo a autora o saber docente, o reconhecimento e a valorização desse saber de forma contextualizada, sob a forma de prática, seja coletiva, construída conjuntamente por seus pares ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. O terceiro e último momento mostra a preocupação com o ciclo de vida profissional dos docentes, desafiando-os a *“romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento e de acordo com as suas necessidades”* (CANDAUI, 2003, p.64)

Perrenoud (2002, p.20) propõe uma lista dos não-ditos da profissão de professor que não são tratados na formação inicial, entre os quais se incluem o medo, a sedução, o poder, o conflito, a improvisação, a solidão, o tédio, a rotina, enfim, tudo aquilo que concorre para o distanciamento entre conteúdos, objetivos da formação inicial e prática cotidiana. Os programas de formação inicial, muitos deles elaborados a partir de objetivos formais que na opinião de Perrenoud (idem), *“na prática, não é isso o que acontece: o essencial é colocar em “algum lugar” os saberes considerados “incontestáveis” por este ou aquele lobby”* (grifo do autor).

Diante dessa problemática, as atuais modalidades em que os sistemas escolares organizam a formação contínua dos professores, no dizer de Perrenoud (idem, p.90), mostram-se bastante ineficazes. Mesmo que sejam complementadas por algum tipo de acompanhamento ou estejam inseridas em um projeto de

formação coletiva no estabelecimento de ensino ou de uma rede ampliada, esta formação se restringe, na maioria das vezes, a algumas seções de formação, concentradas em três ou quatro dias na semana, ou em seis a oito jornadas parciais durante o ano escolar e resumindo-se a modelos didáticos e pedagógicos pontuais e precisos, mas servindo à mera “*colagem*” sobre as práticas preexistentes. (grifo do autor).

No fundo, os professores continuam sendo os principais financiadores e responsáveis pela sua formação contínua, ao decidirem os seus objetivos e os seus planejamentos, cuidando de sua própria formação contínua, como diz Perrenoud (2002, p.98), em busca de uma *autoformação* (grifo nosso), à custa de negociação de suas necessidades e condições de trabalho.

A formação continuada em serviço tem sido amplamente demandada na formação e trabalho do professor enquanto profissional, embora nem sempre sejam a ele concedidas dispensas, com horas remuneradas para que possa comparecer a congressos, seminários e reflexões coletivas de estudos, para trocar experiências e refletir conjuntamente sobre as suas práticas, para apresentar as suas experiências e para comparecer a reuniões destinadas à elaboração de projetos de interesse profissional.

Assim, é importante que haja uma “*cultura colaborativa*” que assegure uma relação entre a organização escolar e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores: o projeto pedagógico-curricular, a gestão, a organização e a articulação do currículo e a formação continuada. E, neste contexto, a direção e a coordenação pedagógica, chamadas a concessões, devem agir com sabedoria e sapiência na seletividade das prioridades institucionais.

Para Perrenoud (2000, pp.21-22), existem dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos professores do ensino fundamental a saber:

Quadro 2 – Domínios de competências na formação contínua

| Competências referencia | de | Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos) |
|--|-------|---|
| 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem | | <ul style="list-style-type: none"> * Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. * Trabalhar a partir das representações dos alunos. * Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. * Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas. <p>Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.</p> |
| 2. Administrar a progressão das aprendizagens | a | <ul style="list-style-type: none"> * Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. * Adquirir uma visão |
| 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação | das | <ul style="list-style-type: none"> * Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. * Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. * Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. <p>Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.</p> |
| 4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho | de | <ul style="list-style-type: none"> * Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. * Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselhos de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. * Oferecer atividades opcionais de formação, à la carte. * Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno. |
| 5. Trabalhar em equipe | | <ul style="list-style-type: none"> * Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. * Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. * Formar e renovar uma equipe pedagógica. * Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. |
| 6. participar da administração da escola | da | <ul style="list-style-type: none"> * Administrar crises ou conflitos interpessoais. * elaborar, negociar um projeto da instituição. * Administrar os recursos da escola. * Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços para escolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem). * Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos. |
| 7. Informar e envolver os pais | | <ul style="list-style-type: none"> * Dirigir reuniões de informação e de debate. * Fazer entrevistas. * Envolver os pais na construção dos saberes. |
| 8. Utilizar novas tecnologias | novas | <ul style="list-style-type: none"> * Utilizar editores de textos. * Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. * comunicar-se à distância por meio da telemática. * Utilizar as ferramentas multimídia no ensino. |
| 9. Enfrentar os deveres e | | <ul style="list-style-type: none"> * Prevenir a violência na escola e fora dela. |

| | |
|---|--|
| os dilemas éticos da profissão | Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. * Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. * Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. * Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça. |
| 10. Administrar sua própria formação contínua | * Saber explicitar as próprias práticas. * Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). * Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. * Acolher a formação dos colegas e participar dela. |
| Competências de referencia. | Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos) |

Fonte: Arquivo Formação contínua. Programa dos cursos 1996-1997, Genebra, ensino fundamental. Serviço de aperfeiçoamento, 1996 in PERRENOUD, Philippe. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.20-21.

3.3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA O ENSINO

...o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo) tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo. O capital está exigindo para sua reprodução novas qualificações do trabalhador (SILVA, 1999, p.87 apud PIMENTA, 2002, p.20)

As atuais orientações e estratégias desejadas para a formação de professores não diferem das antigas propostas. Apenas se tornaram mais ainda complexas com as novas demandas sociais impostas às causas de educação, sobretudo as de preparação de profissionais para o magistério. Tornou-se, então, um modismo recorrente falar de competências e habilidades quando se fala dessas demandas de época trazidas dos professores no meio acadêmico, principalmente, nos discursos direcionados ao dia-a-dia dos professores.

Ferreira (1993 apud ALLESSANDRINI, 2002, p.164), afirma que

a noção de competência refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela. É a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, ou de fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade, que se relaciona à oposição, conflito e luta.

Desta forma, a competência relaciona-se ao “*saber fazer algo*”, a partir de uma série de habilidades que expressam a capacidade que o indivíduo possui para encontrar uma solução para a questão que se lhe apresenta (ALLESSANDRINI, *idem*, p.165).

Competência, assim entendida, representa o resultado do diálogo entre habilidades e aptidões que o indivíduo possui, as quais são acionadas para buscar um novo patamar de equilíbrio, quando se entra em desequilíbrio. Como que num circuito, esse novo patamar implica nova organização para a evolução do sistema. Seria como acontece em uma orquestra: as habilidades e as capacidades dos sujeitos representam os instrumentos a serem tocados em conjunto, onde cada instrumento é tão importante quanto a sintonia e harmonia entre eles.

Para Macedo (1994), a competência é como se fosse uma síntese plena de sincronia e que as diferentes habilidades concorrem em uma determinada situação para que a competência possa emergir.

Ropé e Tanguy (2004, p.16), a seu turno, supõem que o uso de tais noções na escola e na empresa, é indicativo de indiscriminados usos sociais e científicos. Invocando o significado do termo na Enciclopédia Larrousse Comercial, editado em 1930, que ressalta uma das características essenciais para a noção de competências a sua inseparabilidade da ação. Devem, pois, serem subtendidas como “*o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne seu ofício*”, admitindo que “*ela supõe conhecimentos fundamentados*” e que “*não há competência total se os conhecimentos teóricos não forem acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas*”.

A concepção de competência, segundo Perrenoud (2002, p.165), está inserida no contexto de uma visão sistêmica em constante movimento, seja ela vista ora como habilidade, ora como competência, envolvendo um diálogo entre parte e todo. Não por acaso, para Alessandrini (2002, p.166), *“as competências exprimem uma energética afetivo-cognitiva direcionada à realização de um trabalho”* e *“são formadas passo a passo, segundo um processo de construção contínuo”* que se *“reflete nas tomadas de decisões, no que diz respeito à escolha de estratégias adaptadas aos objetivos educacionais estabelecidos e às exigências éticas da profissão”*.

Seja habilidade ou seja competência, a escolha das estratégias e das tomadas de decisões num processo de fácil caducidade pela permanente construção – como o de formação de professores – faz pertinência do termo uma questão menor em relação às atividades e práticas a serem envidadas em prol dessa missão em progressiva demanda.

Bem menor ou mesmo mínima se coloca a questão da propriedade do termo se comparada à da velocidade que as demandas atuais impõem a essas práticas como se pudessem requerer, sem perda de tempo, mudanças em um carro em movimento. Nesse sentido, não se trata apenas de invocar novas competências e habilidades, como simples colagem de rótulo novo ao processo de resgate de potencialidades férteis, porém esquecidas.

Trata-se de adicionar potencialidades em serviço, ou, por outra, de desenvolvê-las através da prática no ofício cotidiano, aquele que de fato põe à prova o sincronismo da ação e rapidez em circunstâncias inusitadas como

... saber-mobilizar. Trata-se de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos – conhecimento, *Know-how*; esquemas de avaliação, ferramentas, atitudes – a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. (PERRENOUD, 2000, p.208)

A única maneira de formar professores para que consigam atuar de maneira mais eficiente diante das circunstâncias imprevisíveis do dia-a-dia, é proporcionar-lhes a vivência regular deste tipo de experiências durante a formação, levando-os a analisar suas reações: o que pensaram, sentiram e fizeram.

Perrenoud (2000, p.13) alega que decidir na incerteza e agir na urgência é uma maneira de caracterizar a especialização dos professores, pois deles se espera dominar os saberes a serem ensinados, serem capazes de dar aulas, de administrar uma turma, de avaliar, de buscar formas alternativas de administrar as aprendizagens, e de envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.

Sabendo-se da complexidade requerida para cada uma dessas demandas aparentemente simples, apresenta as chamadas “**famílias**” de competências para se apreender o movimento da profissão:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

Sob essa vertente, não se pode definir competências descasadas de seu contexto ou ao longo do nível de informação e de interpretação. Para cada “família”, é esperado que o docente domine os saberes que estejam mais de uma lição à frente dos alunos que ensina e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados. Assim, competência, segundo Perrenoud (2000, p.27), envolve preparo científico e perspicácia didática.

Para Pimenta (2002, p.21),

O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de saberes / qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Competências,

no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controles de suas competências, definidas pelo posto de trabalho.

3.4 PESO DA CULTURA ESCOLAR NO COTIDIANO DA FORMAÇÃO

(...) o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade. Ele se encontra, na verdade, na situação paradoxal de não poder dispensar a idéia de cultura, mas tampouco de poder utilizá-la como um conceito claro e operatório (FORQUIN, 1993, p.10)

Para Forquin (1993, p.11), cultura tem uma definição das mais equivocadas e mais enganadoras, considerada como *“a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais (...), um senso da “profundidade temporal” das realizações humanas e do poder de escapar do mero presente”*. Em uma outra dimensão do campo semântico, a palavra cultura, ao contrário da primeira, leva a uma acepção puramente descritiva e objetiva, nos estudos contemporâneos das ciências sociais, com a idéia de que *“a cultura é considerada como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo”* (idem). Para o autor, esta definição pode ser considerada uma definição mais cotidiana, por ser mais global e, define então, a palavra cultura como sendo

um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo (p.12).

Seja qual for, no entanto, a definição dada ao termo cultura, todas elas indicam que não são excludentes entre si e que muitas delas podem até coexistir em um mesmo texto, mas o que importa é reconhecer que a cultura *“nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos”* (FORQUIN, 1993, p.13) e que

“para o homem, abstrair-se de sua cultura é a mesma coisa que deixar de respirar”

(idem, idem, p,142).

Alguns autores, entretanto, preferem utilizar o termo ethos em vez de cultura, por expressar sentido compartilhado ou comum, como sendo, então *“o espírito característico de uma comunidade ou de uma época”*. Embora seja mais difundida, a definição de ethos é mais complexa que a definição de cultura, que, para Hargreaves (2001) existem culturas “fortes” e culturas “fracas”.

As culturas consideradas aparentemente comuns, “menos fortes”, não surgem apenas do grupo, nem representam de modo natural, seus interesses coletivos. Já a cultura “forte” sustenta e promove interesses dominantes entre aqueles que gozam de mais benefícios da organização, suprimindo ou seduzindo demais com interesses diferentes e com visões alternativas de modo a adequá-los ao padrão dominante e surge também de manipulação administrativa.

As crenças, os valores e pressupostos são geralmente implícitos e considerados evidentes pelos membros da cultura, e *“fornecem uma base poderosa para que os membros entendam o modo como eles e a organização operam”* (PAGE apud HARGREAVES, 2001, p.36).

Essas caracterizações da cultura são comuns especialmente em textos sobre cultura organizacionais corporativas e mais amplas em estudos que aplicam essas estruturas mais gerais à educação.

Sabendo-se que a cultura tende aprender a criar culturas organizacionais fortes que conduzirão a uma maior afetividade, infere-se que as culturas não surgem apenas no grupo, nem o representam de modo natural, tampouco surgem de forma simples. Elas podem decorrer dos interesses coletivos difusos que circulam na organização, de forma ativa e contestada por pontos de vista, crenças e valores

contrários, admitindo-se que os mesmos possam ser criados, negociados, impostos, subvertidos etc.

Por isso, *“argumentos que são aceitos como válidos numa certa época ou no interior de uma certa comunidade, serão rejeitados em outras épocas e em outros contextos de comunicação”* (FORQUIN, 1993, p.148)

Culturas organizacionais podem ser encontradas em qualquer instituição, como as escolas, seja no âmbito global ou em seus diferentes departamentos. A cultura escolar manifesta-se tanto pelo conteúdo quanto pela forma que os membros registram, dizem e fazem na escola. A forma seriam os padrões de relacionamentos entre os membros da cultura, que pode assumir a forma de isolamento ou integração, dependendo dos grupos e facções em movimentos de oposição ou de situação em suas relações com a comunidade. Eis por que, para Forquin (1993, p.143), *“a escola não pode ignorar os aspectos “contextuais” da cultura”* (grifo do autor).

Na opinião do autor a educação, neste caso, tem um peso considerável porque *“educar, ensinar é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura, a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles”* (p.168). Ademais, acrescenta, *“não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente (...) ela transmite, no máximo, algo da cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade”* (FORQUIN, 1993, p.15).

Não se torna, então, tão difícil buscar saber por que na cultura escolar, alguns estabelecimentos de ensino transmitem vida, felicidade, prazer e acolhimento, enquanto outros comunicam tristezas, hostilidades, dever e obrigação.

Para Thurler (2001, p.88), este fato ocorre porque cada escola possui a sua própria atmosfera e vibrações que a tornam única e acrescenta que:

O clima, como reflexo de cultura de uma escola, como expressão dos valores coletivos mais ou menos compatíveis com as finalidades do sistema político, exerce uma forte influência sobre aqueles que ali trabalham, pois, em ampla medida, seus funcionamentos intelectuais, sociais e pessoais e, conseqüentemente, seu equilíbrio dependem dele.

Sob este aspecto, a cultura de um estabelecimento escolar pode ser ativamente construída pelos atores e trata-se de um processo dinâmico e evolutivo de um processo de aprendizagem que, na concepção de Thurler (2001, p.90) pode ser trabalhada como as regras de um jogo, envolvendo *“a cooperação, a comunicação, as relações de poder, a divisão do trabalho, os modos de decisão, as maneiras de agir e interagir, a relação com o tempo, a abertura para fora, o estatuto da diferença e da divergência, a solidariedade”* e outros.

As culturas da escola no ensino fundamental são construídas sobre três princípios: o de atenção, o de propriedade e o de controle. O de atenção, segundo estudos de Hargreaves (2001), é um princípio central e positivo para os professores do ensino fundamental, porque é um momento em que o mesmo está atento aos alunos, embora, este princípio possa ligar-se a outras condições menos desejáveis, como o de propriedade e o princípio de controle.

Para o autor, se os professores pudessem se desvencilhar do princípio de propriedade e do princípio de controle e preservar o princípio da atenção, reservar-se-iam ao princípio de atenção e, com isso, os alunos poderiam ter uma base mais sólida de sua independência no decorrer da vida escolar ou acadêmica.

Para que o diálogo possa naturalmente se estabelecer na escola é importante construir relações entre professores e comunidade escolar como um todo, o que significa, na concepção do autor, um processo de reculturar⁹ a escola.

Da colaboração intra-escolar une os recursos humanos necessários para lidar com problemas complexos e imprevistos que venham ocorrer na instituição, que proporcionarão decisão de adotar reformas externas, com sabedoria, eficiência e fortaleza moral para resistir-lhes quando oportuno (WIDEEN et al in HARGREAVES 2001). Em lugar do esperado entrosamento salutar, no entanto, destaca dois tipos predominantes de cultura entre os professores, a cultura de individualismo e a cultura balcanizada. Nas culturas de individualismo, os professores trabalham de forma isolada, sem compartilhar recursos e idéias, e se envolvem ocasionalmente em planejamento ou solução de problemas junto ao grupo. Em culturas balcanizada, os problemas são trabalhados em subgrupos, isolados uns dos outros, sem a troca de uma forma mais sistemática do conhecimento especializado.

Tanto um quanto outro tipo de cultura são fragmentados de tal forma, que torna difícil a troca das experiências como base entre os docentes, considerando-se que

Trabalhar juntos não é apenas um modo de construir relações e decisões coletivas. O aprendizado é, provavelmente, o recurso mais importante para a renovação organizacional na época pós-moderna (...) As culturas colaborativas transformam o aprendizado individual em aprendizado coletivo (HARGREAVES, 2001, p.217).

Uma parte das “soluções” apresentadas por Thurler (2001, p.91) diz respeito à mudança, acrescentando que se aprende a pensar e a viver a mudança, a provocá-la ou resistir a ela, a organizá-la ou controlá-la coletivamente, haja vista o aprendizado adquirido em sua família, em sua categoria de idade, em seu meio social, em sua escola – seja como aluno, seja como professor ou responsável,

⁹ Reculturar a escola é criar culturas colaborativas entre os professores e entre professores e a comunidade mais ampla (HARGREAVES, 2001, p.215)

contribuindo para influenciar cada um nas associações e comunidades a que pertence e nas organizações em que trabalha.

Conforme a situação do estabelecimento escolar e de suas culturas pode-se prever que as reformas propostas, em um projeto de inovação ou em uma simples diretiva dos governantes, podem começar com sucesso ou tendem a fracassar antes mesmo de começar, dependendo da hostilidade ou simpatia, da desconfiança ou receptividade como for acolhida pela comunidade.

O mesmo ocorre no processo de aprendizagem e no exercício de uma atividade, onde alguns privilegiam o treino, a repetição, a memorização e a aprendizagem de regras; e, outros, investem na descoberta, na liberdade de pensamento e na tentativa experimental. Para tal argumento, Thurler (2001, p.97) acrescenta *que “uns defendem uma disciplina estrita e uma relação professor-aluno muito autoritária; outros sonham com autogestão e relação mais igualitária”*

Esta última pode ser o foco a investigar uma cultura fadada ao fracasso escolar, conforme assinala Forquin (1993, p.171)

para uns, o fracasso escolar que atinge massivamente as crianças de certos meios sociais populares deve ser imputado ao fato de que a escola veicularia uma cultura “de classe”, uma cultura que estaria em afinidade com a que tem curso nos meios sociais privilegiados, e face à qual as crianças de origem popular encontrar-se-iam em posição de “estrangeiros”: a cultura da escola não seria, então, suficientemente universalista. Para outros, inspirados freqüentemente pela mesma preocupação igualitária que os precedentes, é justamente o universalismo da cultura escolar que deve ser acusado, pois que tirando os indivíduos de sua comunidade, privando-os de sua identidade vernacular, ela fabrica desenraizados e excluídos.

Os fenômenos de fracasso e de evasão, assim como de inadaptação hoje massivamente presentes as escolas públicas em geral, continuam colocando em questão estudos a respeito das desigualdades sociais, assim como, dificultam a implantação de um currículo baseado em um “multiculturalismo”¹⁰. Dessa forma, o ensino deve levar em conta, segundo Forquin (1993, p.137) *“a diversidade de pertencimentos e referências culturais dos públicos de alunos aos quais se dirige”*, tanto nos seus conteúdos aplicados, quanto nos seus métodos utilizados.

Patto (1999) em seu livro intitulado *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, afirma que os alunos são vistos pelo preconceito

¹⁰ Entende-se em primeiro lugar por multiculturalismo a situação “objetiva” de um país no qual coexistem grupos de origem étnica ou geográfica diversa, falando línguas diferentes, podendo não compartilhar as mesmas adesões religiosas nem os mesmos valores ou modos de vida (FORQUIN, 1993, p. 137).

racial e social de profundas raízes culturais, cuja origem talvez remeta à busca de aceitação ou rejeição mútua, desde as primeiras relações do aluno com a escola.

Longe de ser ignorada ou subestimada, a diversidade requer centralidade embora advirta Lynch (1983, apud FORQUIN, 1993, p.140), que não se pode aceitar uma versão da educação multicultural segundo a qual *“todos os valores e todas as significações aos quais aderem todos os grupos culturais seriam tidos como sendo igualmente aceitáveis por esta única razão: que eles são diferentes uns dos outros”*. Porque em uma sociedade multicultural *“é injustificável privar certos indivíduos de benefícios intelectuais e sociais que podem propiciar a ampliação dos conhecimentos e o acesso a uma pluralidade de sistemas de referências e de valores”* (FORQUIN, idem, p.138). Por outro lado, *“a identidade cultural não deve se tornar nem um rótulo nem uma marca suscetíveis”* (idem, idem).

Insistindo na relativização de tendências culturais, Forquin (1993, p.143) acredita ter sido possível alguém

[...] opor anteriormente um “multiculturalismo” de compartimentação”, obcecado pela defesa das especificidades e pela auto-proteção identitária, e um multiculturalismo interativo e aberto, que valoriza a comunicação recíproca e a mudança.

Para as instituições de ensino, Thurler (2001) institui vínculos entre cultura local e eficácia dos estabelecimentos escolares, incluindo-os no rol dos chamados *“estabelecimentos em movimento”*.

Nos “estabelecimentos em movimento”, espera-se que a cultura se desenvolva com cooperação profissional de alto nível, onde cada um saiba aonde quer chegar e qual o objetivo a atingir, atendida a uma regulação constante para o desenvolvimento da qualidade.

Num mundo, onde as informações chegam de forma cada vez mais veloz, em volume, complexidade e nível de exigência do alvo receptor, não cabe ao professor cuidar tão somente da quantidade, mas tanto quanto da pertinência e qualidade da informação, que se espera significativa para o aluno, observadas as diversidades culturais.

Canen (2005, p.333-344) destaca profissional pesquisador articulado a posturas multiculturais, alegando a necessidade de *“promover a formação do professor-pesquisador multiculturalmente comprometido”* de tal forma que assim, seria possível superar a prática descontextualizada e estabelecer conexões entre o *“universo microssocial da sala de aula e a realidade cultural e social mais ampla”*, de

modo a *“possibilita desafios a discursos que congelam identidades e reforçam preconceitos”*.

Diante dessa problematização que vem se arrastando ao longo de vários séculos, Patto (1999, p.15) afirma que *“sucessivos levantamentos revelam uma cronificação deste estado de coisas praticamente imune às tentativas de revertê-lo”*. Portanto, o que fazer para reverter toda esta situação? A solução está na formação dos novos professores ou nos profissionais que já atuam há muito tempo na escola? Ou ainda, a solução estaria em uma política pública condizente com a realidade brasileira e de sua sociedade simultaneamente local e global?

Em se tratando de responsabilidade que invariavelmente recai sobre o magistério adianta Arroyo (2000, p.83) que o ofício de professor *“é tenso exatamente porque se situa nesse fogo cruzado que sempre se deu em torno de projetos de sociedade, de homem, de mulher, de negros, de índio, de trabalhador, de cidadão, em síntese, de ser humano”*. Sem falar que, até mesmo *“os professores que se pensam neutros, técnicos, apenas docentes e transmissores de suas matérias estão optando por um tipo de sociedade, por valorizar determinadas dimensões de um protótipo de ser e deixando de lado outras dimensões”*.

4 INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO – O COTIDIANO DE UMA EXPERIÊNCIA PÚBLICA NO RIO DE JANEIRO

4.1 TRAJETO METODOLÓGICO

O conhecimento se faz a custo de muitas tentativas e da incidência de muitos feixes de luz, multiplicando os pontos de vista diferentes. A incidência de um único feixe de luz não é suficiente para iluminar um objeto. O resultado dessa experiência só pode ser incompleto e imperfeito, dependendo da perspectiva em que a luz é irradiada e da sua intensidade. A incidência a partir de outros pontos de vista e de outras intensidades luminosas vai dando formas mais definidas ao objeto, vai construindo um objeto que lhe é próprio. A utilização de outras fontes luminosas poderá formar um objeto inteiramente diverso, ou indicar dimensão inteiramente nova ao objeto (LIMOEIRO Cardoso, 1978 apud MINAYO, 1996).

Esta investigação. Considerando seus propósitos é uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida no período de maio de 2005 a dezembro de 2006.

Em conformidade com a literatura recente sobre o ideário do professor segundo as demandas dos tempos atuais, estruturou-se um Quadro Teórico de suporte apoiado na conjugação de três norteamentos de vanguarda:

- 1) o da **formação** e proposição de novas **políticas** de formação de professores no **mundo contemporâneo**. (NÓVOA, 1999);
- 2) o de professores como **intelectuais autônomos** (GIROUX, 1997) e
- 3) o do professor como **profissional reflexivo** (SCHÖN, 2000), capaz de exercitar a **crítica** para a **ação política**.

Na tentativa de se estabelecer uma metodologia de trabalho mais adequada ao objeto de pesquisa, foi necessário primeiramente, equacionar os objetivos deste estudo com as possibilidades de realizar um trabalho de campo de forma efetiva, que pudesse trazer respostas às questões do tema abordado.

Minayo (1996) define metodologia como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.

Como aponta a mesma autora (idem, p.17), existem alguns procedimentos para a entrada do entrevistador no campo de pesquisa. São eles:

- definir a porta de entrada no grupo em que se encontram os participantes da pesquisa;
- referir-se aos interesses da pesquisa, explicitando as contribuições que as informações do participante poderão acrescentar à pesquisa;
- explicitar os motivos da pesquisa;
- justificar a escolha dos participantes;
- garantir o anonimato quanto às informações e à utilização dos dados exclusivamente para a pesquisa.

Assim, na presente pesquisa, considerou-se mais adequado trabalhar com duas técnicas distintas e complementares: um questionário semi-estruturado e um roteiro de entrevista para as quais foram utilizados dois instrumentos: um texto roteiro de perguntas para o questionário, e, para a entrevista, um esquema seqüencial de proposições / razões do perfil do professor e de sua formação.

Alguns autores, como Demo (1981) e Luna (1999), apontam para as vantagens e desvantagens do uso de questionário e de entrevistas. As vantagens do questionário consistem do fato de ser um instrumento aplicável a um grande número de pessoas, de ser transportável, e de imprimir um caráter impessoal com instruções padronizadas. Discute-se, no entanto, a relatividade dessa uniformidade, pelo fato de as palavras e frases poderem assumir interpretações diferentes para cada pessoa.

Ao estabelecer comparações entre questionários e entrevistas, esses autores apontam que os primeiros ficam limitados ao texto escrito, enquanto as entrevistas oferecem condições para uma observação do entrevistado. Os pontos destacados como favoráveis em relação a entrevistas são aqueles julgados necessários ao esclarecimento de certos pontos com complementação das questões do roteiro de entrevista de trabalho, permitindo maior aprofundamento do tema e considerável levantamento de informações em um curto espaço de tempo.

Lüdke e André (1986, p.34) enfatizam *que* a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas *“é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”* e que, além disso, pode aprofundar pontos levantados por outras técnicas tidas como mais superficiais, como o questionário, e desempenhar importante papel nas atividades científicas e em outras atividades humanas.

Usualmente, são adotados três formatos distintos: estruturado, semi-estruturado e aberto. Um roteiro estruturado exige questões previamente estabelecidas dentro de uma linguagem padronizada e que obedeça a uma seqüência rígida. A entrevista semi-estruturada utiliza tópicos selecionados, que são abordados com todos os participantes, permitindo ao entrevistador nortear a dinâmica da entrevista. O terceiro tipo de entrevista se caracteriza como aberta, na qual os entrevistados não possuem diretrizes, a dinâmica ocorre através de falas do participante, segundo o que ele julga relevante.

Dadas essas especificidades das técnicas, de modo a entrevista permitir captação mais imediata e maior aprofundamento que o questionário, optou-se por destinar a entrevista aos professores-coordenadores e os questionários aos professorandos, alunos do último período do curso.

A entrevista, uma vez escolhido o formato semi-estruturado, foi construída de itens propositivos acerca da formação de professores, enfatizando-se aspectos diretamente relacionados ao foco do estudo, que haviam sido anteriormente colhidos durante aplicação do instrumento piloto. Os questionários, uma vez escolhido o tipo de perguntas abertas, foram construídos, a partir do aprimoramento do instrumento-piloto, previamente submetido a estudantes sob a forma de um Modelo Estruturado,

encimado por um texto-roteiro explicativo, preliminar, de entronização do conteúdo de cada item, um a um, referente às expectativas das questões do estudo.

As amostras do instrumento-piloto foram analisadas e reformuladas com o intuito de apurar o roteiro do questionário e o esquema seqüencial de proposições da entrevista, ambos julgados mais adequados aos objetivos aqui estabelecidos. As técnicas foram nitidamente diferenciadas, como já foi dito, para melhor abarcar a realidade dos dois segmentos pesquisados, a saber: entrevistas para professores-coordenadores e questionários para professorandos do último período.

O instrumento piloto foi aplicado a um grupo de voluntários de perfil semelhante aos sujeitos da pesquisa, constituído de quatro professores especialistas na formação de professores e de quatro alunas do curso de pedagogia, espontaneamente receptivos à participação dessa etapa do trabalho, momento em que foram esclarecidos sobre a importância do estudo-piloto para a validação dos instrumentos.

Os questionários foram pessoalmente entregues às alunas com as necessárias instruções para preenchimento, e, após uma semana aproximadamente, foram recolhidos pela pesquisadora.

O esquema seqüencial preliminar das entrevistas foi encaminhado via e-mail e pessoalmente, sendo solicitado aos professores que comentassem as questões da entrevista e que fizessem suas sugestões, relacionando-as às suas práticas pedagógicas.

Em seguida, buscou-se analisar, através de análise de conteúdo de Bardin, (1977), toda a informação obtida nos questionários, nas entrevistas e nos comentários dos professores. Em algumas situações, foi necessário indagar e reformular oralmente cada pergunta do instrumento de coleta de dados, ou mesmo

usar reforços explicativos em cada item, dada a dificuldade de entendimento ou de captação do seu conteúdo.

Análise de conteúdo para a autora (idem, p.42) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. *“A intenção da análise de Conteúdos é a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção (ou eventualmente, de recepção), influência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”* (Idem, p.38). Essa análise segue três fases: (1) a pré-análise; (2) a exploração material; e, (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Como já foi apontado anteriormente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa desenvolvida no período de maio de 2005 a dezembro de 2006, nos 6 (seis) ISEs, dos quais um está situado na zona norte, o ISE Rio de Janeiro - ISERJ, e, os outros cinco estão situados na região fluminense a saber: ISE Três Rios; ISE Itaperuna; ISE Bom Jesus do Itabapoana; ISE Professor Aldo Muylaert – ISEPAM; ISE Santo Antônio de Pádua.

Os sujeitos da amostra foram constituídos de:

- 1) 3 (três) professores ou 4 (quatro) de cada ISE, sendo 1 (um) Coordenador de Curso¹¹, 1 (um) Coordenador de Estágio Supervisionado¹², 1 (um) Coordenador de Pesquisa e Extensão¹³, 1

¹¹ Cargo existente no Projeto Pedagógico dos ISEs / FAETEC.

¹² idem

¹³ idem

(um) Coordenador Geral do ISEPAM e um Coordenador Geral¹⁴ do ISERJ, totalizando 20 (vinte) docentes dos ISE.

Todos tiveram participação na pesquisa formulada por convite.

O quadro 2 possibilita visualizar a identificação geral, a formação dos professores, a instituição em que atua e a carga horária disponível para as suas atividades de coordenação.

Quadro 3: Funções de Coordenação existentes nos ISEs/FAETEC

| ISE | COORDENADORES | | | |
|-------------------------|--|--|--|-----------------------|
| | <i>de Curso</i> | <i>de Pesquisa e Extensão</i> | <i>de Estágio Supervisionado</i> | <i>Geral</i> |
| Três Rios | Doutor em Educação 40 horas | Doutor em Educação 40 horas | Especialização (lato sensu) 40 horas | - * |
| Itaperuna | Mestre em Filosofia 40 horas | Letras / Língua Inglesa Doutor em Educação 20 horas | Pedagogia – Supervisão Escolar e Psicopedagogia Mestre em Psicologia 40 horas | - * |
| Bom Jesus | Pedagogia / Planejamento Educacional 40 horas | Pedagogia / Psicopedagogia / Mestre em Filosofia 40 horas | Especialização (lato sensu) Psicopedagogia e Planejamento Educacional 40 horas | - * |
| Professor Aldo Muylaert | Pedagogia / Psicopedagogia / Educação Infantil / Mestre em Comunicação e Cultura 20 horas | Pedagogia / Metodologia do Ensino Superior / Mestre em Educação / doutor em Com. e Cultura 20 horas | Pedagogia 40 horas | Pedagogia 20 horas |
| Santo Antônio de Pádua | Pedagogia Especialização (lato sensu) Coordenação Pedagógica e Ed. Infantil 40 horas | Letras / Especialização (lato sensu) Psicopedagogia / Mestre em Ed. Especial 40 horas | Pedagogia / Especialização (lato sensu) Planejamento Educacional 40 horas | - * |
| ISERJ | - ** | História / Mestre em História 40 horas | - ** | Pedagogia 40 horas |

* coordenação não prevista na FAETEC.

** coordenação sem a função.

¹⁴ Cargo existente no Projeto Pedagógico dos ISEs / FAETEC.

2) professorandos do 6º período do Curso Normal Superior de cada ISE localizado na região fluminense e professorandos do 8º período do ISERJ - habilitação nos anos iniciais do ensino fundamental, perfazendo cerca de 303 alunos-mestres da região fluminense e 26 alunos-mestres do ISERJ, totalizando cerca de 329 alunos-mestres.

O critério estabelecido na seleção dos alunos-mestres se deu pelo fato de os dos mesmos estarem cursando o último período do curso e já possuírem uma trajetória no embasamento teórico e prático da formação.

Dos professorandos dos ISE que responderam ao questionário, a maioria é constituída de egressos de nível médio, do antigo Curso Normal, atuantes na Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede Municipal, Estadual e particular; do Curso Profissionalizante; do Curso Técnico e da Formação Geral, são via de regra, alunos trabalhadores, distribuídos entre as turmas do sexto período e oitavo período, nos turnos (manhã, tarde e noite), conforme ilustra o Quadro 3, a seguir.

Quadro 4: Distribuição dos professorandos por ISE

| ISE | PROFESSORANDOS | | | | | |
|---------------------------------------|----------------------|-------------------------------|-----------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| | <i>TRÊS RIOS</i> | <i>BOM JESUS</i> | <i>ITAPERUNA</i> | <i>ISEPAM</i> | <i>PÁDUA</i> | <i>ISERJ</i> |
| TURMA | 602 (EF) 604 (EF) | 601 EF 603 A e B EF | 601 604 605 | 601 (EF) 603 (EF) | 2.601 EF 3.601 EF | 3.181 / 3.182 EF 3.281 / 3.282 EF 3.381 / 3.382 EF |
| TURNO | Noite | Manhã | Manhã | Tarde | Manhã | Manhã Tarde Noite |
| ALUNOS | 48 | Noite 16 50 | Noite 20 29 | Noite 10 47 | Noite 19 35 | 08 08 10 |
| Total Geral de professorandos: | | | | | 303 | 26 |

Foram adotadas como TÉCNICAS:

- 1) para professores – entrevistas gravadas semi-estruturadas, colhidas em encontros previamente agendados junto a cada um dos ISEs.
- 2) para professorandos – questionário semi-estruturado, aplicado coletiva e diretamente, pelo pesquisador, em visita programada em cada estabelecimento de ensino.

Para o desenvolvimento das técnicas mencionadas foram utilizados para cada técnica os respectivos INSTRUMENTOS:

- 1) para o depoimento dos professores, utilizou-se um *esquema seqüencial de proposições* preliminares, explicativas do conteúdo de cada questão constante do projeto.
- 2) para o questionário, foi construído um *roteiro* de itens abertos semi-estruturados, referentes às questões de estudo pré-elaboradas.

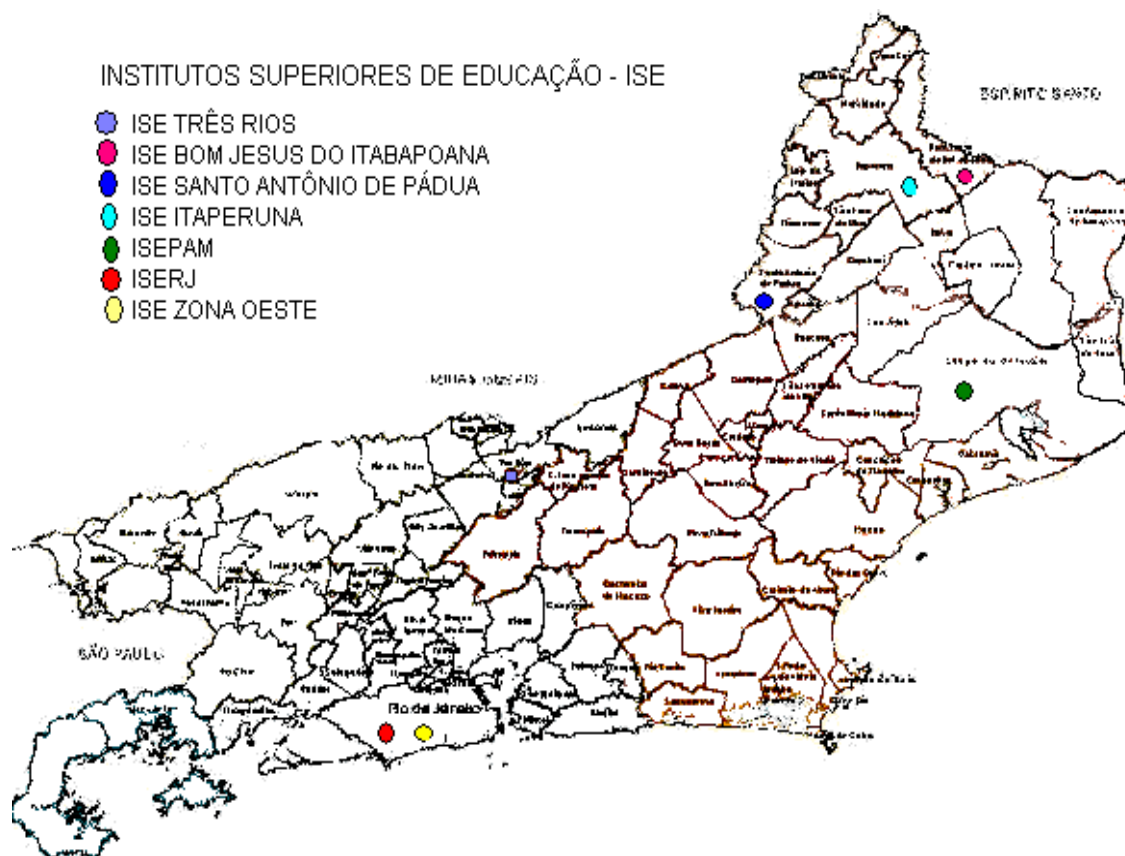
Os dados, após a coleta, foram organizados em mapas, tabelas e quadros para fins de análise e interpretação.

Foi levantado primeiramente perfil dos Institutos Superiores de Educação (ISEs), localizados nas regiões Noroeste Fluminense (Bom Jesus do Itabapoana, Santo Antônio de Pádua e Itaperuna); Norte Fluminense (Campos dos Goytacazes); Centro-Sul Fluminense (Três Rios) e Centro do Estado do Rio de Janeiro (ISERJ), conforme mapeamento das peculiaridades de cada um dos ISEs. Desse perfil consta a localização regional, histórico da cidade, caracterização do local, descrição das ofertas de ensino e da infra-estrutura física de cada um. Em seguida, fez-se apresentação dos dados coletados durante o trabalho de campo, resultantes das observações tópicas, realizadas nos seis Institutos Superiores de Educação (ISEs). E, depois, cuidou-se da organização dos dados em quadros e tabelas. Por último, buscou-se analisar, levantar e interpretar os resultados, tanto os relativos às

entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os coordenadores (de curso, de pesquisa e extensão e de estágio supervisionado) de cada um dos ISE; quanto os relativos aos questionários aplicados aos professorandos do último período da formação de professores.

O mapa do Rio de Janeiro, a seguir, mostra a localização das regiões onde foram transformados e criados os Institutos Superiores de Educação pela Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC).

Mapa 1 – Localização das regiões dos ISE



O primeiro ISE implantado no antigo Instituto de Educação do Rio de Janeiro - IERJ, em 10 de setembro de 1997. Através do Decreto nº 23.482, é transformado em Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), tendo logo depois o

seu gerenciamento transferido, pelo Senhor Governador em exercício, Marcello Alencar, para o âmbito da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), por sua vez, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI).

O antigo Instituto de Educação (IERJ), hoje ISERJ, historicamente reconhecido como *locus* de formação de professores, funciona em um prédio de três andares, de relíquia arquitetura única, recentemente tombado pelo patrimônio histórico. Nele, através do Parecer CEE nº 258/98, passou a funcionar, então, autorizado o Curso Normal Superior. Somente seis anos depois, reconhecido, pelo prazo de 2 anos, através do Parecer nº 200/2004.

O segundo ISE implantado foi o Instituto Superior de Educação de Santo Antônio de Pádua, situado no km 2,5 da Rodovia RJ 186, Bairro Divinéia (antigo parque de exposição Governador Chagas Freitas), solicitado através do processo Administrativo nº E-26/300/2001, publicado no D.O.E.R.J de 24/05/01.

Criado pelo Decreto nº 28.420 de 23/05/01. iniciou as suas atividades em maio de 2001, funcionando em três turnos, manhã, tarde e noite de 7 às 22:30 horas. Em seu primeiro vestibular, foram oferecidas 160 vagas, disputadas entre 875 candidatos no concurso público de seleção. O segundo vestibular foi realizado em 16/12/01, com 589 candidatos disputando 360 vagas.

Como se pode perceber, na primeira seleção, houve grande procura para a formação de professores neste município do interior, baixando, já no segundo vestibular, fato mormente atribuído ao não-reconhecimento do curso à época.

O terceiro ISE, o de Itaperuna, situado na rua Aloísio Dias Moreira, s/nº, no bairro Presidente Costa e Silva, Itaperuna, Rio de Janeiro, criado através do Decreto nº 28.739, publicado no D.O.E.R.J de 03/07/01, e funciona em dois turnos, (manhã e

noite), num prédio de três pavimentos da escola municipal Nossa Senhora das Graças.

A criação do quarto ISE, o Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), situado na Av. Alair Ferreira nº 37, Centro, Município de Campos dos Goytacazes, do mesmo modo que o ISERJ, se deu com a transformação, através do Decreto nº 28.947, publicado no D.O.E.R.J de 14/08/01, do antigo Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert (IEPAM) em Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), quando da transferência dessa instituição, da Secretaria Estadual de Educação (SEE) para a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI), à qual se vincula, também, a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC).

Os servidores estaduais ali lotados, até a data da transferência, ou seja, os do antigo IEPAM, apesar de permanecerem no quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação, ficaram à disposição da FAETEC, para cujo âmbito foram também transferidos, após instrumentos próprios devida e previamente inventariados, os bens móveis e imóveis do antigo instituto.

O quinto ISE, o de Bom Jesus do Itabapoana, situado na rua Aristides Figueiredo nº 147, Centro, município de Bom Jesus do Itabapoana, Rio de Janeiro, criado através do Decreto nº 30.302, de 21/12/01, publicado no D.O.E.R.J de 26/12/01.

O sexto ISE, o de Três Rios, implantado na região fluminense, localizado na rua Manoel Maia 211, criado através do Decreto nº 30.303, publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro (D.O.E.R.J) de 26/12/01, de início, funcionou nas instalações do CETEP Três Rios, mas logo depois, em 2003, passou a funcionar no Colégio Estadual Walter Franklin.

E o sétimo e último ISE, o da Zona Oeste, situado na rua Manoel Caldeira de Alvarenga, 1.203, Campo Grande, Rio de Janeiro, o mais novo, foi criado através do Decreto nº 37.100, de 18 de março de 2005. Funciona nos turnos da manhã e noite, no 3º andar do prédio principal do Instituto de Educação Sara Kubitscheck (IESK). Como suas atividades foram iniciadas somente em final março de 2006, já em fase adiantada da pesquisa de campo, não foi incluído na pesquisa.

4.2 PECULIARIDADES DE UMA EXPERIÊNCIA SISTÊMICA DESENVOLVIDA PELA FAETEC

[a criação do ISE Itaperuna] ...representa um marco, um marco referencial para a educação, não só em Itaperuna, mas na região. Eu vejo que tem um sinalizador, uma marca mesmo, antes do ISE e depois do ISE na região. A gente consegue ver claramente essas mudanças (sujeito da pesquisa, entrevistado no ISE Itaperuna).

4.2.1 ISE Três Rios (anexo A)

Três Rios está localizada na Região Centro Sul Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, a uma altitude de 269 metros e a uma distância do Rio de Janeiro de 121 Km. Possui uma área de 325,46 km², subdividida em dois distritos: Três Rios (sede) e Bemposta, conforme ilustração a seguir:

Mapa 2 – Região de Três Rios



Fonte: <http://www.governo.rj.gov.br/municipal.asp?M=30>

A cidade sofreu um grande esvaziamento econômico com o fechamento da Companhia Industrial Santa Mathilde, grande fábrica de vagões ferroviários. A sua população estimada, em 2005, em 75.633 habitantes, conforme os últimos dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O sítio urbano assenta-se sobre a região de encontro dos rios Paraíba, Piabanha e Paraíba do Sul e tem sua primeira referência territorial datada de 1817, quando Antônio Barroso (futuro Barão de Entre-Rios) obteve a concessão das terras de sesmaria no sertão dos rios da bacia do Paraíba.

A região tem seu desbravamento ligado ao ciclo do ouro, que foi intensificado, quando os bandeirantes atingiram o Rio Paraíba. Em termos de ocupação, durante as primeiras décadas do séc. XVIII, formaram-se os núcleos de Nossa Senhora de Monte Serrat, Nossa Senhora de Bemposta e São Sebastião de Entre Rios. A partir da inauguração da rodovia União e Indústria, em 1858, a

localidade de Entre Rios passou a ser beneficiada pelo progresso trazido pela comunicação.

Em 1867, com a implantação da Estrada de Ferro D. Pedro II, tornou-se importante entroncamento rodoferroviário. Apesar do progresso, somente após o período republicano, foi criado o distrito de Entre Rios (1890), que, juntamente com os de Monte Serrat, Areal e Bem-posta, fazia parte do município de Paraíba do Sul.

Com o decreto de 14 de dezembro de 1938, razão da comemoração do aniversário da cidade nesta data, esses distritos foram desmembrados daquele município e constituíram o município de Entre Rios. Em 1943, teve o nome mudado para Três Rios. Ocasão em que foi extinto o distrito de Monte Serrat, então incorporado ao recém-criado distrito de Afonso Arinos.

Quanto ao aspecto físico, a cidade apresenta: clima mesotérmico com verão quente e chuvoso, de temperatura oscilante entre a máxima de 37°C e na mínima de 14°C; vegetação capoeira, que mistura trechos de Mata Atlântica e mata rasteira e o relevo de morros arredondados de solo argiloso.

A região tem como principais atividades econômicas a indústria e o comércio, sobretudo de cerâmica, bordados, pintura e escultura. No turismo, sobressai o ecológico e o esportivo, destacando-se, além da prática de rafting¹⁵, os turismos rural, cultural e histórico.

Os recursos e ocorrências minerais são principalmente: argila, calcário, ferro, níquel e zirconita. Em exploração econômica, destacam-se: a areia, a argila, a brita e a dolonita. Entre os produtos regionais mais conhecidos figuram: charque, leite beneficiado, beneficiamento da farinha de trigo, café, aipim, hortaliças, tomate,

¹⁵ Um esporte realizado em grupos, que consiste em desbravar correntezas de rios a bordo de um bote que pode ser praticado por qualquer pessoa, desde que não haja nenhum impedimento para isso.

embalagens de plástico, fabricação de cachaça, biscoito, macarrão, jeans, panelas, telas e suporte para instrumentos musicais.

A cidade conta com estabelecimentos da rede pública e particular para a oferta da Educação Infantil ao Ensino Médio. Não há Ensino Superior oferecido na região, de acordo com quadro a seguir:

Quadro 5 – Estabelecimentos de ensino da região de Três Rios

| Escolas | Educação Infantil | Total |
|---------------------|---------------------------|--------------|
| Estadual | 09 | 09 |
| Municipal | 25 | 25 |
| Privada | 14 | 14 |
| Total: | | 48 |
| Escolas | Ensino Fundamental | Total |
| Estadual | 13 | 13 |
| Municipal | 28 | 28 |
| Privada | 13 | 13 |
| Total: | | 54 |
| Escolas | Ensino Médio | Total |
| Estadual | 10 | 10 |
| Municipal | 01 | 01 |
| Privada | 04 | 04 |
| Total: | | 15 |
| Total Geral: | | 117 |

Fonte: <http://www.ibge.gov.br>

O ISE ocupa, até a conclusão do 3º andar que a ele será destinado, funciona num conjunto arquitetônico, constituído de um prédio principal, do Colégio Municipal Walter Franklin e de um anexo denominado Leonel Brizola, instalações utilizadas pelo ISE, no horário diurno, com todas as suas turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Normal Superior. À noite funciona além do ISE, o CEDERJ com tutorias de ensino a distância e as Universidades Rural e UNICARIOCA. Aos sábados, no horário diurno, este espaço é dividido com o

CEDERJ e com a Universidade Castelo Branco, esta última oferecendo os cursos de Pós-Graduação (Lato Sensu) em Gestão Educacional, Psicopedagogia e Psicomotricidade.

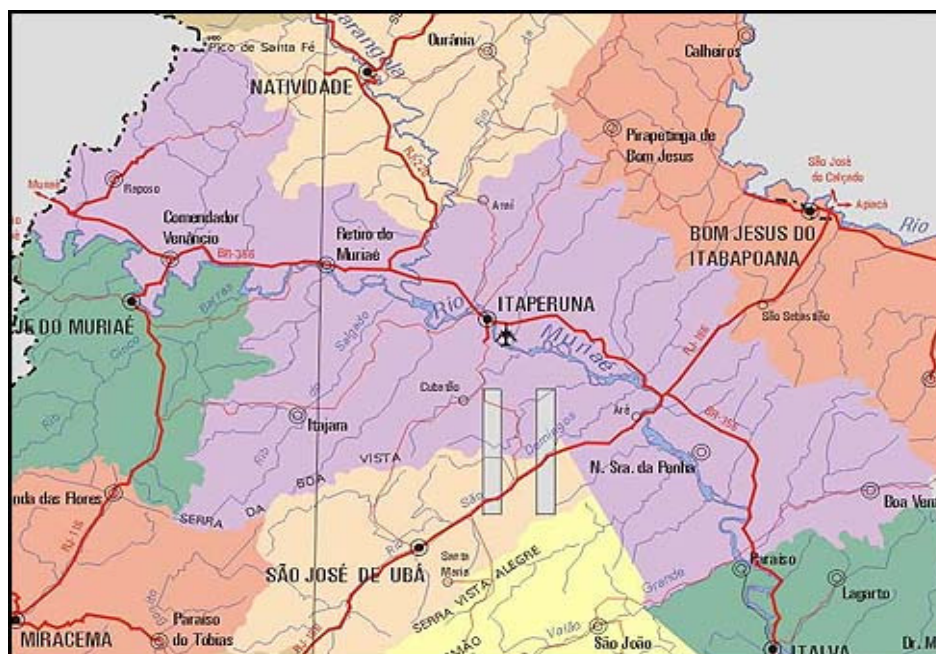
A biblioteca é destinada ao atendimento do ISE e do Colégio Municipal. Os laboratórios de informática atendem a todas as instituições que dividem o mesmo espaço, ressalvada a exigência de que as aulas tenham agendamento prévio, dada a necessidade de otimização do espaço. As secretarias, em número de seis, são autônomas, independentes, destinadas à escrituração de cada uma das instituições.

Apesar das dificuldades apontadas pelos coordenadores do ISE Três Rios, como a de espaço físico próprio, e o barulho intenso, os mesmos alegam que a instituição funciona sem maiores tropeços, atingindo seus objetivos, mais satisfatoriamente alcançados com a efetivação de professores, realizado em 2005, que permitiu baixar a rotatividade dos professores.

4.2.2 ISE Itaperuna (anexo A)

Itaperuna está localizada na Região Noroeste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, a uma altitude de 108 metros e a uma distância de 336 Km do Rio de Janeiro. A área 1.106 km², abriga uma população, estimada, em 2005, de 92.022 habitantes, conforme os últimos dados fornecidos pelo IBGE.

Mapa 3 – Região de Itaperuna



Fonte: <http://www.governo.rj.gov.br/municipal.asp?M=63>

A origem do nome “Itaperuna” vem das tribos indígenas **tupy guarani**, que habitavam a região, que significa caminho da pedra preta (Ita = pedra + per = caminho + una = preta), cujo nome vem designar uma destacada elevação na área, chamada Pedra do Elefante.

A cultura cafeeira foi o grande destaque na economia da cidade por mais de quatro décadas, considerada, em 1927, a maior produtora nacional. Mas, a crise do café, nas quatro primeiras décadas do século XX, provocou sensível redução na safra ao nível de decadência em 1950, com a conseqüente diversificação de atividades como a pecuária, o comércio e a indústria, sobretudo de beneficiamento de arroz e de leite. Sobressaindo na região, a agricultura e a agropecuária hoje são as principais atividades da cidade, cuja área de influencia no Noroeste Fluminense é facilitada pela rede viária aí implantada.

Hoje, transcorrido mais de um século e gozando das prerrogativas de importante centro regional, é um dos maiores pólos comerciais e pecuários da região noroeste do Estado do Rio de Janeiro e estados vizinhos como Minas Gerais e Espírito Santo, além de notável bolsão de excelência na área de serviços de educação e saúde.

Não por acaso, em 1998, foi escolhida para ser sede do primeiro consórcio Intermunicipal de Saúde do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com outros 12 municípios da mesma região.

Atualmente, conta com estabelecimentos da rede pública e privada ofertantes da Educação Infantil ao Ensino Médio, possui diversas instituições de Ensino Superior da rede privada e um Curso Normal Superior público e gratuito.

Quadro 6 – Estabelecimentos de Ensino da região de Itaperuna

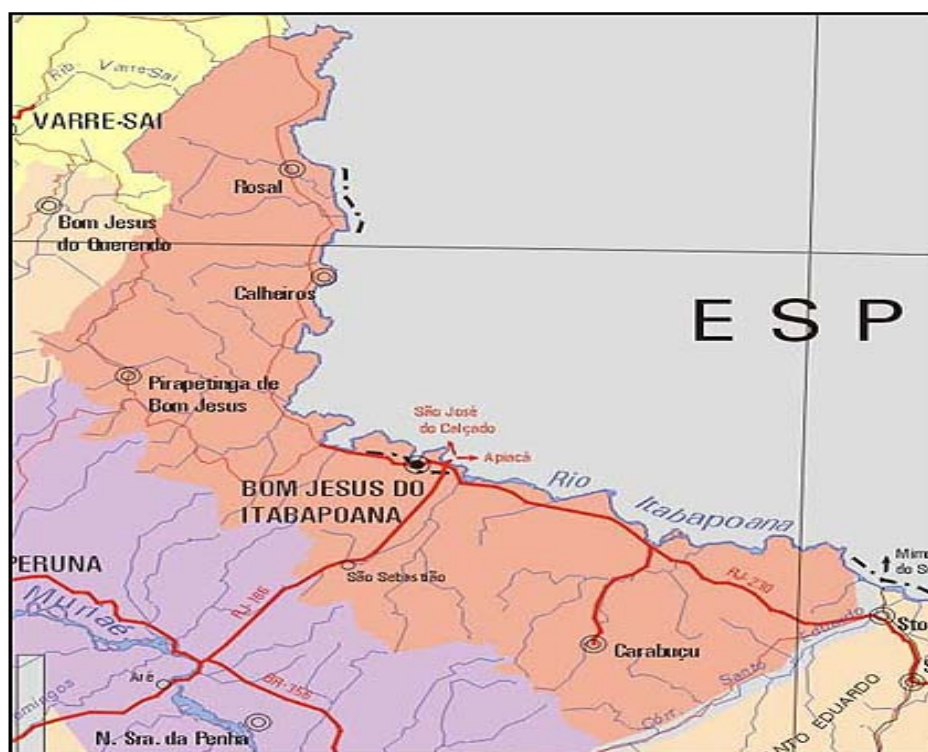
| Escolas | Educação Infantil | Total |
|---------------------|---------------------------|--------------|
| Estadual | 05 | 05 |
| Municipal | 28 | 28 |
| Privada | 16 | 16 |
| Total: | | 49 |
| Escolas | Ensino Fundamental | Total |
| Estadual | 17 | 17 |
| Municipal | 39 | 39 |
| Privada | 16 | 16 |
| Total: | | 72 |
| Escolas | Ensino Fundamental | Total |
| Estadual | 15 | 15 |
| Privada | 06 | 06 |
| Total: | | 21 |
| Escolas | Ensino Superior | Total |
| Privada | 03 | 03 |
| Total: | | 03 |
| Total Geral: | | 145 |

Fonte: <http://www.ibge.gov.br>

4.2.3 ISE Bom Jesus (anexo B)

Bom Jesus do Itabapoana está localizada na Região Noroeste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Sua população de 35.955, estimada em 2005, pelo IBGE, estende-se pelos 598,84 km² de área, somadas as dos distritos de bom Jesus do Itabapoana (sede) Calheiros, Carabuçu, Pirapetinga de bom Jesus, Rosal e Serrinha.

Mapa 4 – Região de Bom Jesus do Itabapoana



Fonte: <http://www.governo.rj.gov.br/municipal.asp?M=59>

Originalmente chamada de Campo Alegre, teve seu povoamento iniciado em 1842, quando chegou ao local o pioneiro Antônio José da Silva, o Neném, trazendo consigo esposa, dois filhos e agregados, em busca de terras para desenvolver a agricultura.

Mais tarde, com a chegada de mineiros com seus escravos, formou-se o povoado, posteriormente, chamado de Bom Jesus do Itabapoana, dada a

proximidade do rio do mesmo nome. Suas principais atividades eram a agricultura e a pecuária.

No período republicano, através do Decreto nº 150, de 24 de novembro de 1890, pelo progresso que se observava nesta época em suas terras, a freguesia foi elevada à categoria de município. Nas décadas subseqüentes passou por mudanças políticas e sucessivas divisões administrativas, até a conquista de sua autonomia, através do Decreto-Lei nº 633, de 14 de dezembro de 1938, além da agropecuária, sua antiga atividade, passou a contar com a indústria, o comércio e o turismo hoje baseado nas atrações do Santuário de Fátima, do Monte Calvário e das Cachoeiras da Fumaça e do Inferno.

O Curso Normal Superior é hoje a única oferta de ensino superior na cidade que só possui estabelecimentos de ensino público e privado, ofertantes de Educação Infantil, Ensino fundamental e Médio, a saber:

Quadro 7 – Estabelecimentos de Ensino de Bom Jesus do Itabapoana

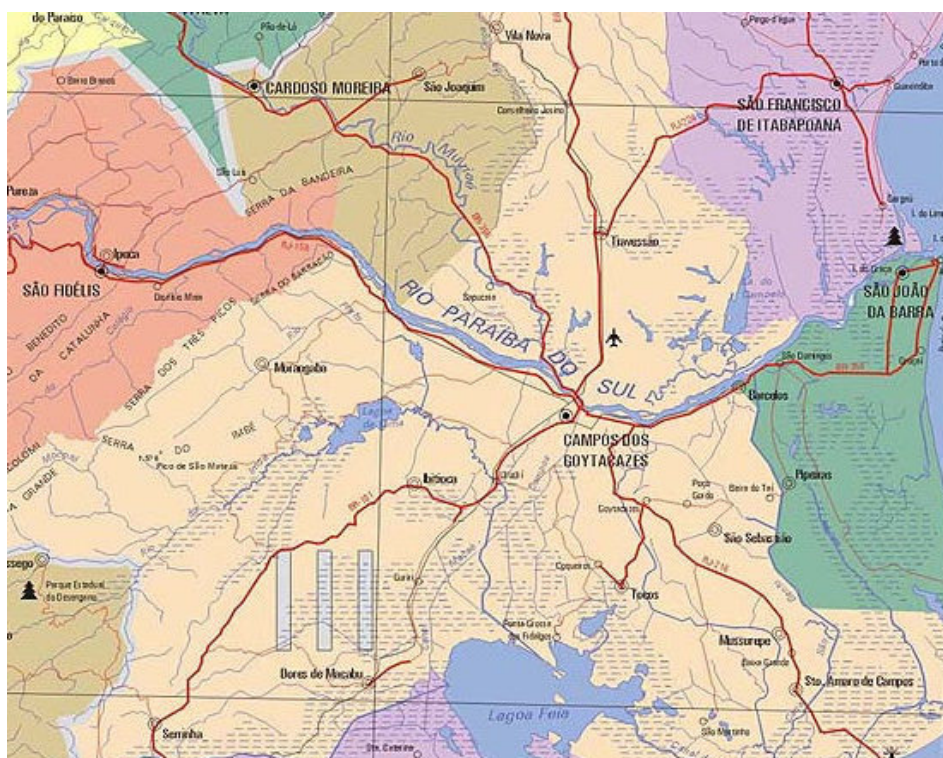
| Escolas | Educação Infantil | Total |
|---------------------|---------------------------|--------------|
| Estadual | 04 | 04 |
| Municipal | 20 | 20 |
| Privada | 07 | 07 |
| Total: | | 31 |
| Escolas | Ensino Fundamental | Total |
| Estadual | 12 | 12 |
| Municipal | 25 | 25 |
| Privada | 09 | 09 |
| Total: | | 46 |
| Escolas | Ensino Médio | Total |
| Federal | 01 | 01 |
| Estadual | 09 | 09 |
| Privada | 03 | 03 |
| Total: | | 13 |
| Total Geral: | | 90 |

Fonte: <http://www.ibge.gov.br>

4.2.4 ISE Professor Aldo Muylaert (ISEPAM - anexo B)

Campos dos Goytacazes, região Norte Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, tem o seu território cortado pelo Rio Paraíba do Sul e seus afluentes e uma topografia formada por baixada (altitude de 5 a 14m) e tabuleiros bem ondulados (30 a 70m), ambos correspondendo à 31% da área do município, além de uma região serrana (pico mais alto São Mateus: 1.605 m de altitude), correspondente a metade da área regional. Distante 286 Km do Rio de Janeiro, acha-se ligado a outros grandes centros do país por ferrovias, rodovias e aerovias. Possui uma área de 4.032 km², ocupada por uma população estimada em 2005 pelo IBGE, de 425.655.

Mapa 5 – Região de Campos dos Goytacazes



Fonte: <http://www.governo.rj.gov.br/municipal.asp?M=13>

O povoamento de Campos dos Goytacazes iniciou-se no século XVI e em 1677 foi criada a vila de São Salvador de Campos dos Goytacazes. Em 28 de

março de 1835, foi elevada à categoria de cidade, data em que se comemora o aniversário da cidade.

Dos índios *Goitacês* aos nossos dias, a terra campista registrou sucessivas mudanças e importantes acontecimentos históricos, desde a participação na Guerra do Paraguai, o acolhimento às visitas do Imperador D. Pedro II, a inserção na luta republicana do país, a expressividade na indústria do açúcar, a primeira a ter energia elétrica no país e, mais recentemente, a projeção alcançada com a descoberta do petróleo na bacia sedimentar campista, a 80 Km da costa. Os ciclos da pecuária e da agricultura foram decisivos na redenção da planície que, a despeito da recessão atual, muito ainda contribuem para a sobrevivência da cidade, próspero como centro sucro alcooleiro do país, chegando a destacar-se, nacionalmente, como produtora de álcool, gás e petróleo, hoje explorado pela PETROBRAS na plataforma continental.

No campo da Comunicação, tem o nome respeitado pelo lançamento do seu primeiro jornal, em 1831, intitulado "Correio Constitucional Campista". De 1831 a 1899, foram editados 206 jornais de vários formatos e periodicidades. De lá para cá, a população campista assistiu à circulação de uma infinidade de jornais, de diferentes direcionamentos: propagantísticos, religiosos, críticos, políticos, estudantis, carnavalescos, praianos, maçônicos, femininos etc. Hoje, a produção editorial reúne quatro jornais, um semanário, cerca de 35 periódicos alternativos e duas revistas.

Na área de esporte e lazer, destaca se pelos conhecidos clubes de futebol, o Americano Futebol Clube, o Goytacaz Futebol Clube e o Centro Esportivo Rio Branco, o que lhe deu o prestígio de sediar o clássico de futebol do interior do

Estado do Rio de Janeiro e, desde a década de 1910, de reunir as equipes mais vitoriosas da região.

A cidade de Campos dos Goytacazes, além de dispor de razoável número de estabelecimentos públicos e privados, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, é a cidade que apresenta um número considerável de oferta do Ensino Superior, conforme quadro a seguir:

Quadro 8 – Estabelecimentos de Ensino de Campos dos Goytacazes

| Escolas | Educação Infantil | Total |
|---------------------|---------------------------|--------------|
| Estadual | 37 | 37 |
| Municipal | 180 | 180 |
| Privada | 88 | 88 |
| Total: | | 305 |
| Escolas | Ensino Fundamental | Total |
| Estadual | 102 | 102 |
| Municipal | 139 | 139 |
| Privada | 86 | 86 |
| Total: | | 327 |
| Escolas | Ensino Médio | Total |
| Federal | 01 | 01 |
| Estadual | 34 | 34 |
| Municipal | 04 | 04 |
| Privada | 13 | 13 |
| Total: | | 52 |
| Escolas | Ensino Superior | Total |
| Federal | 01 | 01 |
| Estadual | 01 | 01 |
| Privada | 06 | 06 |
| Total: | | 08 |
| Total Geral: | | 692 |

Fonte: <http://www.ibge.gov.br>

O Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), instituição de tradição local, foi o primeiro ISE criado na região do Norte Fluminense, é reconhecido como um marco local na formação de professores. Originou-se da

Escola Normal de Campos, criada em 1894, e iniciou suas atividades em 04/05/1895, funcionou por sessenta anos no período em que constituiu o Liceu de Humanidades de Campos e tornou-se independente em 12 de maio de 1954 como Instituto de Educação de Campos, somando hoje 52 anos de existência.

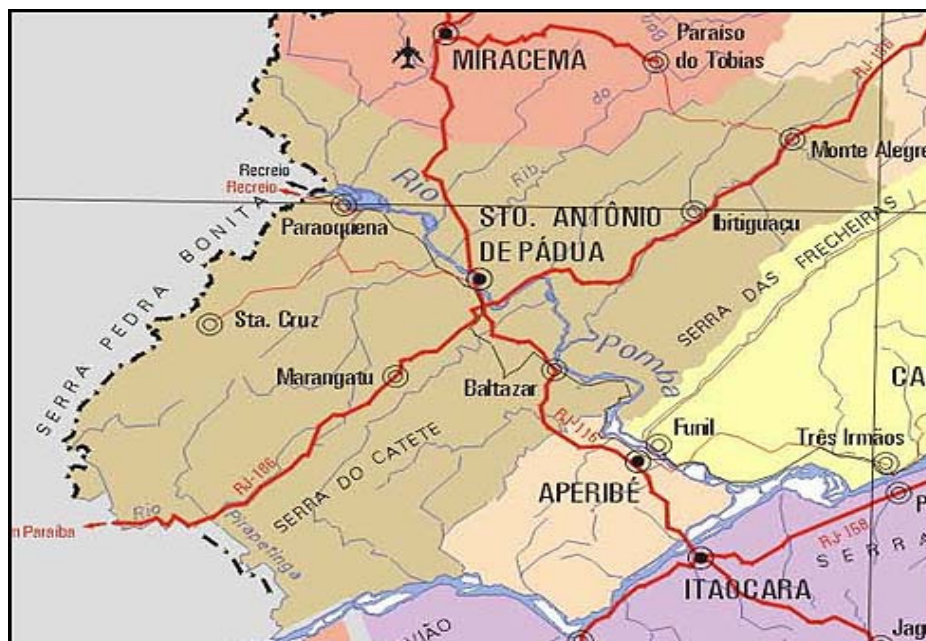
A partir de 2 de agosto de 1965, pelo Decreto nº 11922/65, passou a chamar-se Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert (IEPAM), que, desde 1980, oferecia Curso de Estudos Adicionais, com especialização nas áreas da Pré-Escola e da Alfabetização.

Com uma área de 5.400 m², abriga alunos em todos os segmentos, apesar de sua estrutura física precária sinalizar urgente reformas, não apenas de conservação, mas até de restauração.

3.2.5 ISE Santo Antônio de Pádua (anexo C)

Santo Antônio de Pádua está localizada na Região Noroeste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro a uma distância de 256 Km do Rio de Janeiro. A área de 669 km² abriga uma população estimada, em 2005, pelo IBGE, de 41.976 habitantes.

Mapa 6 – Região de Santo Antônio de Pádua



Fonte: <http://www.governo.rj.gov.br/municipal.asp?M=68>

A história do município de Santo Antônio de Pádua tem seu início, quando o frade Antônio Martins Vieira erigiu, na proximidade do Rio Pombo, uma capela consagrada ao culto de Santo Antônio de Pádua. Alguns anos depois, em 24 de novembro de 1824, com o progresso da povoação, sua capela, foi elevada à categoria de curada. A sua emancipação ocorreu em 2 de janeiro de 1882, pelo Decreto nº 2597, data esta em que é comemorado o aniversário do município.

A cidade de Santo Antônio de Pádua foi fundada por Frei Florido de Citta Di Castelli (da Cidade de Castelos) no dia 26 de julho de 1833, tendo como consolidador o Frei Bento Giovanni Benedetta Libilla, "Bento de Gênova", como assinava e era conhecido.

Frei Florido ficou conhecido por intentar aldear e catequizar os índio Puris, habitantes dessa região, logrando ajuda dos fazendeiros João Francisco Pinheiro, sua mulher, Maria Luiza, além de João Luiz Marinho, que doaram terras para o

objetivo afinal realizado, junto das terras ao lado da cachoeira, onde construiu uma capela, com mão de obra dos índios, disseminando a catequese na região.

A pedido do doador, tanto a capela como o arraial que ali se formou, até então chamado de Arraial da Cachoeira, ambos foram consagrados a São Felix. No final da década de 1830 e no princípio da década de 1840, Frei Bento Giovanni Benedetta Libilla, “Bento de Gênova”, construiu uma igreja fora das terras de Frei Florido, na atual praça Pereira Lima, consagrando-a a Santo Antônio de Pádua. Aos poucos, por causa da igreja, os moradores passaram a chamar a localidade de Santo Antônio de Pádua. Formando-se, assim, o nome do arraial, em seguida elevado à categoria de vila e, logo depois, à categoria de cidade, com o nome de Santo Antônio de Pádua.

Santo Antônio de Pádua está assentada em áreas montanhosas e vales, daí a visível fertilidade de suas terras, banhadas pelos rios Paraíba do Sul, Pomba e Piratininga, e hoje voltadas à cultura de arroz, milho e cana-de-açúcar, suas atividades produtoras incluem indústrias de pedras decorativas, pecuária leiteira, indústrias de papéis, além do comércio, como principais fontes geradoras de renda do município. Desfrutando da raridade de suas quatro fontes de águas minerais, muito procuradas para terapia de problemas renais, cardio-vasculares, tratamento de pele e terapia de rejuvenescimento, o turismo hidro-mineral é uma boa fonte de recursos financeiros para o município.

A cidade conta com estabelecimentos públicos e particulares da Educação Infantil ao Ensino Médio. Não há ofertas de Ensino Superior no local, excetuando-se o recém criado Curso Normal Superior, conforme quadro a seguir:

Quadro 6 – Estabelecimentos de Ensino de Santo Antônio de Pádua

| Escolas | Educação Infantil | Total |
|---------------------|---------------------------|--------------|
| Estadual | 04 | 04 |
| Municipal | 39 | 39 |
| Privada | 08 | 08 |
| Total: | | 51 |
| Escolas | Ensino Fundamental | Total |
| Estadual | 10 | 10 |
| Municipal | 36 | 36 |
| Privada | 07 | 07 |
| Total: | | 53 |
| Escolas | Ensino Médio | Total |
| Estadual | 07 | 07 |
| Privada | 03 | 03 |
| Total: | | 10 |
| Total Geral: | | 114 |

Fonte: <http://www.ibge.gov.br>

O Instituto funciona no Parque de Exposição Governador Chagas Freitas, prédio de dois pavimentos construído para feiras e exposições, do tipo galpão. A biblioteca do ISE atende alunos da Escola Técnica, alunos das escolas da rede pública e particular, bem como pessoas da comunidade local.

No mesmo parque, funciona, em locais distintos: o CETEP com curso de Técnico em Informática; uma agencia da EMATER; um escritório de irrigação e drenagem; um palco para show; uma fábrica de manilha e uma marcenaria, todas da Prefeitura; um Centro de Idiomas; e, um galpão maior com 100 baias, um campo de provas para auto-escola de microônibus e moto, onde são realizadas exposições e eventos de eqüinos premiados na região.

4.2.6 Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ – anexo C)

A cidade do Rio de Janeiro, localizada na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, com uma área de 1.205,8 km², reúne uma população estimada, em 2005, pelo IBGE, de 6.087.219 habitantes.

Mapa 7 – Região Metropolitana do Rio de Janeiro



Fonte: <http://www.governo.rj.gov.br/municipal.asp?>

A Região Metropolitana do Rio de Janeiro, foi criada pela Lei Complementar nº20, de 1º de julho de 1974, após a fusão dos antigos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara.

Seus limites sofreram alterações, em anos seguintes, com a exclusão dos municípios de Petrópolis (retirado em 1993), Itaguaí (retirado em julho de 2002), Mangaratiba (retirado em julho de 2002) e Maricá (retirado em outubro de 2001), que também faziam parte da Região Metropolitana, conforme a primeira legislação.

A cidade conta com o segundo maior porto brasileiro e com importantes centros de comércio, de indústria e de turismo, este último de consagração internacional.

Foi sede do governo durante o período colonial e capital do Brasil a partir da Independência do país, no período de 1822 a 1960, abrigando um importante acervo arquitetônico e histórico como legado do prestígio de centro administrativo nacional.

A cidade oferece instituições públicas e particulares da Educação Infantil ao Ensino Superior, em razoável quantidade e qualidade. Há considerável e diversificada oferta de Ensino Superior, tanto públicos como particulares, conforme quadro a seguir:

Quadro – Estabelecimentos de Ensino do Rio de Janeiro

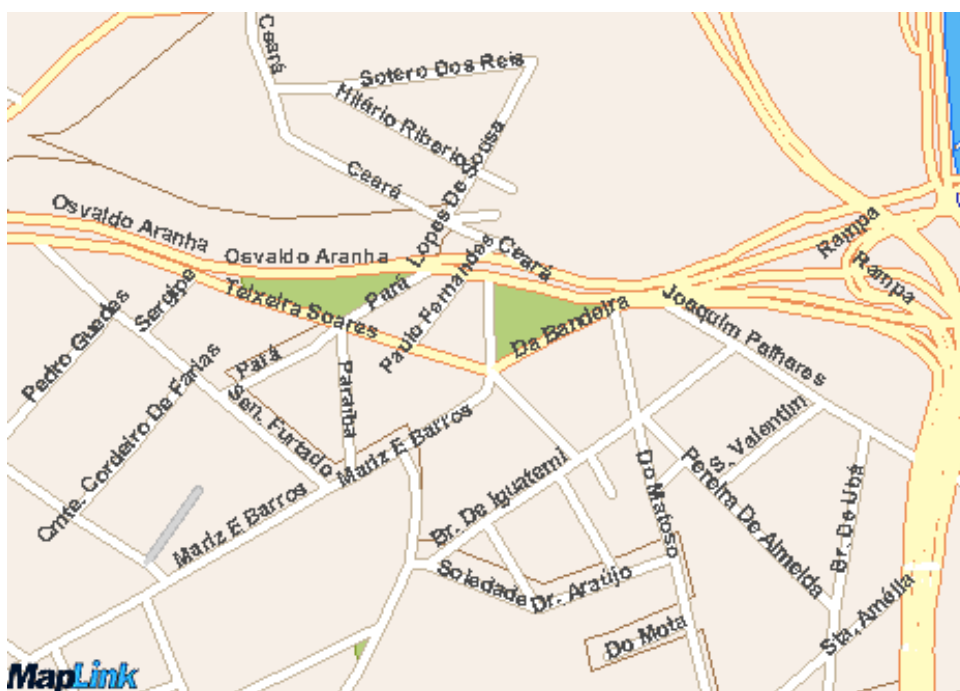
| Escolas | Educação Infantil | Total |
|---------------------|---------------------------|--------------|
| Federal | 03 | 03 |
| Estadual | 09 | 09 |
| Municipal | 707 | 707 |
| Privada | 1.437 | 1.437 |
| Total: | | 2.156 |
| Escolas | Ensino Fundamental | Total |
| Federal | 13 | 13 |
| Estadual | 113 | 113 |
| Municipal | 973 | 973 |
| Privada | 1.157 | 1.157 |
| Total: | | 2.256 |
| Escolas | Ensino Médio | Total |
| Federal | 13 | 13 |
| Estadual | 294 | 294 |
| Privada | 372 | 372 |
| Total: | | 679 |
| Escolas | Ensino Superior | Total |
| Federal | 05 | 05 |
| Estadual | 02 | 02 |
| Privada | 58 | 58 |
| Total: | | 65 |
| Total Geral: | | 5.156 |

Fonte: <http://www.ibge.gov.br>

O bairro Praça da Bandeira, localizado entre o Centro e a Tijuca, uns dos bairros mais populosos na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, de intenso trânsito e densa rede de transporte é um ponto central de interseção viária, com acessos para a Zona Sul, a Zona Norte, a Zona Oeste e Niterói.

A Praça da Bandeira faz parte da circunscrição da 18ª Delegacia Policial e do 6º Batalhão de Polícia Militar e, onde está o Instituto Superior de Educação, conforme localização no mapa a seguir:

Mapa 8 – Localização do bairro Praça da Bandeira



Apesar das raízes históricas remontarem a um passado mais distante, antes da implantação da Escola Normal da Corte, em 1880, é o liame da vocação para o ensino de futuros mestres que sustenta a tradição do Instituto como casa formadora.

Esta Escola Normal, em 12 de outubro de 1930, é transferida para o prédio construído pelo então prefeito Prado Júnior. O Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, extingue a Escola Normal e cria o Instituto de Educação.

Em 1934, foi criado, no Instituto, um órgão de representação estudantil, denominado Grêmio Rui Barbosa, com o objetivo de nortear as atividades esportivas e culturais dos alunos.

Segundo Projeto Político Pedagógico, documento oficial da instituição, o Decreto nº 5.512, de 4 de abril de 1935 cria a Universidade do Distrito Federal, que incorpora a Escola de Professores e passa a chamar-se de Escola de Educação, dirigida por Lourenço Filho, conservando os mesmos objetivos do Instituto através do Decreto nº 3.810, de 10 de março de 1932. O referido curso tinha duração de três anos, porém nos dois primeiros anos já formava para o magistério primário e, no ano subsequente, para o magistério secundário. Esta reforma instituiu o chamado **“estágio pedagógico”** de dois anos, obrigatório nas escolas primárias para os professores diplomados, antes de os mesmos serem investidos no magistério público.

A partir de 1946, pelo Decreto nº 8.605^a, de 31 de agosto, o Ensino Normal do IERJ, passa a ser subordinado à Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, sendo aprovado pela Resolução nº 12, de 31 de março de 1947, o Regimento Interno da instituição, dando uma certa autonomia de gestão ao Instituto. Em 30 de maio do mesmo ano, os professores França Campos e Vieira Brandão compõem o Hino do Instituto.

Em 1956, através do Decreto nº 13.192, são aprovados vários cursos no Instituto: de especialização e aperfeiçoamento do magistério, para administradores escolares; e, de formação de professores para os cursos primário, pré-primário e

ginasial. Constava destas especializações na época, a Educação Pré-Primária, a Educação Primária, a Didática Especial de Desenho e Artes Aplicadas, a Didática Especial de Música e Canto Orfeônico, a Educação Rural e a Educação de Excepcionais e Anormais.

Com a mudança da capital da República para Brasília em 1960, o IERJ deixa de pertencer ao Distrito Federal e passa a integrar o Estado, com o nome Instituto de Educação do Estado da Guanabara.

O Decreto nº 381, de 2 de abril de 1965, determina uma reestruturação no Instituto, assim como, leva à elaboração de um novo Regimento Interno, passando a incluir as bases do Curso de Formação de Professores para Ensino Normal, com suas atividades iniciadas no ano seguinte. Dois anos depois, ainda em 1967, é inaugurada a creche do IERJ. Esta foi oficialmente inaugurada em 17 de janeiro de 1990, através do Decreto nº 14.325/90, projeto implementado pela professora Gilda Rizzo, na década de 80, destinada a dar atendimento a crianças de três meses a quatro anos, filhos de professores, funcionários e alunos, foi denominada Ruth Niskier, cujo nome atribui-se a uma homenagem ao então Secretário de Educação Arnaldo Niskier prestada à sua esposa.

O Parecer 252/69, do Conselho Federal de Educação, transforma o Curso de Formação de Professores em habilitações do Curso de Graduação em Pedagogia, voltando à formação de professores de 1ª a 4ª série do 1º grau, com a promulgação da Lei 5692/71, sendo aprovado com isso, um novo regimento três anos após, em 1974, alterando a sua estrutura às novas diretrizes. Após a fusão do Estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara, o Instituto passa a chamar-se, Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), através do Decreto “E” nº 7269, ocasião em que foi escolhido para ser sede do Centro Regional de Educação

Cultura e Trabalho, como uma Unidade Experimental do Centro Regional de Educação Cultura e Trabalho do Rio de Janeiro.

Em 19 de novembro de 1990, os pais de alunos criam, numa sala cedida pela instituição, uma Associação de Pais do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (APIERJ), trazendo seus representantes para um convívio junto à instituição de forma mais próxima ao ambiente escolar.

O IERJ, em 10 de setembro de 1997, através do Decreto nº 23.482, foi transferido para a FAETEC, tornando-se vinculado à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação. Logo depois, em 3 de junho de 1998, através do Decreto 24.338, é transformado em Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), com oferta do Curso Normal Superior, sendo, na época, o corpo docente constituído por professores da própria instituição que aí permaneceram, cedidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEE). Através do Decreto nº 24.665, de 18 de setembro deste mesmo ano, foi instituído o Colégio de Aplicação do ISERJ (CAP/ISERJ), congregando a Educação Infantil (creche e Pré-Escola), o Ensino Fundamental (CA a 8ª série) e o Ensino Médio (Formação Geral e Curso Técnico de Informática).

O Parecer 258/CEE, de 13/10/98, credencia o ISERJ e autoriza o funcionamento de seu Curso Normal Superior, tendo como então Diretor o prof. Livingstone dos Santos Silva.

Em 2000, acontece o I Encontro do Curso Normal Superior, coordenado pelos próprios professores do curso, com o apoio da Secretaria de Educação, Cultura e Trabalho e da FAETEC, cujo tema “Diálogos em Formação” se deu em razão da homenagem da instituição aos 100 anos de Anísio Teixeira.

A FAETEC, através da Coordenação dos Institutos Superiores (CIS), faz uma reestruturação na matriz curricular do Curso Normal Superior, buscando igualar o ISERJ aos outros ISE da Região Fluminense, em virtude da Resolução Federal disciplinadora do tempo mínimo de duração dos Cursos Normais Superiores no país. O curso, antes estruturado em quatro anos, passa a ter sua duração reduzida em 2005, para três anos, conforme legislação legal. Desta forma, o Instituto passa a conviver a partir deste ano, com duas matrizes concomitantes, no qual se encontram novos ingressantes, professorandos do 4º período, regulados pela nova matriz de três anos, juntamente com antigos ingressantes do 5º ao 8º período, regulados pela matriz anterior, de quatro anos.

Atualmente, o ISERJ reúne professores e funcionários oriundos de diferentes instituições e ideologias políticas diversas no mesmo espaço físico, diversidade que, invariavelmente, não deixa de ser mais um motivo para os vários e recorrentes conflitos ali existentes, principalmente no Curso Normal Superior, que reúne cedidos da SEE, concursados da FAETEC e contratados pela FAETEC, cada um com formação, experiência, vinculação e outros, bastante ecléticas.

4.3 PANORAMA DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO ALTERNATIVA NOS ISEs

Se a contribuição da pesquisa para a formação inicial consiste em fornecer aos futuros docentes um repertório de conhecimentos constituído a partir do estudo da própria prática dos professores, a contribuição da pesquisa para o exercício da profissão e para a formação contínua dos professores dependerá de sua capacidade de atender às necessidades deles e de ajudá-los a solucionar as situações problemáticas com as quais podem deparar-se (TARDIF, 2006, p.293).

O acesso aos coordenadores de Curso, de Estágio Supervisionado e de Pesquisa e Extensão, protagonistas da pesquisa houve que ser precedido de uma série de providências formais:

- primeiramente, foi buscado, via contato telefônico prévio, um encontro pessoal com profissionais de cada ISE, tanto com os Diretores, quanto com os Coordenadores. Este contato preliminar revelou-se fundamental para a percepção da receptividade para a observação de reações e para a sinalização de um clima de respeito e apoio mútuo nas relações de confiança e cooperação com os pesquisados.
- a seguir, foi agendado um cronograma de visitas para cada um dos Institutos, sendo marcado o mês de junho de 2006;
- no contato inicial por telefone, foi solicitado aos diretores e coordenadores que preparassem os alunos dos últimos períodos sobre a importância da participação na pesquisa, no sentido de se tentar garantir significativa presença dos mesmos na fase de campo;
- depois foi colocado em quadro demonstrativo a caracterização dos dias de visita nas turmas e turnos, o quantitativo total e de amostra, bem como, a origem da formação do ensino médio de cada professorando, conforme o quadro a seguir apresentado.

Quadro 11 – Demonstrativo e caracterização dos dias de visita nos ISEs

| PROFESSORANDOS | | | | | | | | | | |
|----------------|----------------|-----------------|-------|-------|--------------|---------|--------------|---------|-------------|---------------|
| ISE | DATA DA VISITA | TURMAS / TURNOS | | | QUANTITATIVO | | FORMAÇÃO | | | |
| | | Manhã | Tarde | Noite | Total | Amostra | Normal Médio | Técnico | Form. Geral | Não informado |
| Três Rios | 01/06/06 | | | 2 | 48 | 36 | 11 | 04 | 10 | 12 |
| Itaperuna | 09/06/06 | 1 | | 1 | 78 | 51 | 32 | 02 | 12 | 05 |
| Bom Jesus | 09/06/06 | 1 | | 1 | 66 | 28 | 21 | 01 | 05 | 01 |
| ISEPAM | 09/06/06 | | 1 | 1 | 57 | 45 | 18 | 06 | 03 | 18 |
| Pádua | 30/06/06 | | 1 | 1 | 54 | 31 | 21 | - | 07 | 03 |
| ISERJ | 27/10/06 | 1 | 1 | 1 | 28 | 26 | 02 | 06 | 07 | 09 |
| TOTAL GERAL | | 3 | 3 | 7 | 331 | 217 | 105 | 19 | 44 | 48 |

Ao grupo de Coordenadores - os de Curso, os de Estágio Supervisionado e os de Pesquisa e Extensão - foi aplicada a entrevista direta e semi-estruturada, justamente porque permite desenvolver princípios de análise básicos para o processo descritivo do estudo.

A decisão de utilização de técnicas diferenciadas para segmentos diferenciados, se deu pela tentativa de buscar nas especificidades e vantagens de cada uma, o quanto se poderia extrair dos dois segmentos, considerando-se o tamanho do grupo e nível diferenciado de apreensão de cada um. Para o segmento docente-técnico, compreendido pelos professores-coordenadores, lançou-se mão do DEPOIMENTO, colhido por Esquema Seqüencial de proposições, por ser comparativamente falando, um grupo bem menor do que o dos professorandos, sem contar o seu nível de compreensão, por suposto mais amplo, a requerer técnica de abordagem mais direta, mais próxima e mais aberta, de modo a facilitar verbalmente a espontaneidade do pensamento, no corpo - a corpo do entrevistador-entrevistado. Para o discente, optou-se pelo QUESTIONÁRIO, por compreender proporcionalmente um contingente maior, e, com voz, garantir observância da representatividade da amostra. É um grupo grande, para o qual o questionário possibilita abordagem a contento, considerando-se a diretividade esperada nas respostas ao ROTEIRO sucinto, em anexo F , preparado como instrumento

Na coleta de dados dos Coordenadores, primeiramente foi efetuada, através de uma carta, uma sondagem preliminar de predisposição à participação de cada um na presente pesquisa, conforme anexo E. A entrevista semi-estruturada foi realizada individualmente, em local escolhido e determinado pelos Coordenadores, sendo gravadas as respostas com a permissão de todos os envolvidos. Estes procedimentos foram realizados em todos os Institutos Superiores de Educação.

O quadro 12, a seguir, relaciona o quantitativo de coordenadores que participaram da amostra, o regime de trabalho desses profissionais, a titulação e o ano de ingresso na instituição.

Quadro 12 – Demonstrativo da função dos professores-coordenadores participantes da amostra

| ISE | COORDENAÇÃO* | | | | REGIME DE TRABALHO | | | | TITULAÇÃO | | | ANO DE INGRESSO |
|-----------|--------------|-------|------------|---------|--------------------|-----|----------|-----|-----------|---|---|-----------------|
| | Geral | Curso | Pesq. Ext. | Estágio | Efetivo | | Contrato | | Grau | | | |
| | | | | | 20h | 40h | 20h | 40h | E | M | D | |
| Três Rios | | 1 | 1 | 1 | | | 2 | 1 | 1 | | 2 | 2002/ 2005 |
| Itaperuna | | 1 | 1 | 1 | | | | 3 | | 2 | 1 | 2005 |
| B. Jesus | | 1 | 1 | 1 | | | | 3 | 1 | 2 | | 2002 |
| ISEPAM** | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 3 | 1 | 2 | 1 | 2001/ 2005 |
| Pádua | | 1 | 1 | 1 | | | | 3 | 3 | | | 2001 |
| ISERJ | 1 | - | 1 | - | | 1 | | 1 | | 2 | | 1997/2005 |

* Tipos de Coordenadores previstos no art. 22 do Regimento Interno dos ISEs.

** Apesar de ser também como o ISERJ, um Instituto de excelência na formação de professores, ele foi criado com a mesma estrutura e da mesma forma que os ISEs da Região Fluminense.

As entrevistas gravadas, uma vez transcritas, foram analisadas juntamente com as anotações concomitantes ao longo do processo de entrevistas. Foram destacados recortes de falas e incidências de respostas relativas aos temas e subtemas relacionados ao objeto de estudo, conforme quadro 13.

Para Fontana (2000, p.31), esse processo *“significa entender que aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente, frente aos dados culturais da sociedade, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção destes dados”*. E, como acrescenta Pecheux (1975, p.58), *“...não existe discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia”*.

Nesse processo de análise, evitou-se, aplicar quadros explicativos às respostas das pessoas entrevistadas e dos questionários aplicados, o que conduz diretamente a uma padronização manifesta das respostas e, daí, a uma certa, “cegueira” normal na análise dos dados. Pois é evidente, que a pessoa que mais

sabe de uma dada trajetória profissional é a própria pessoa que respondeu aos questionamentos, isto é, a informante. Do mesmo modo, a maneira como ela capta as perguntas desempenha um papel primordial na informação prestada.

A coleta dos dados em campo teve início com uma conversa com os alunos do 6º período, de formação correspondentes ao último semestre do curso, isto é, com os concluintes do curso, em julho e dezembro de 2006, partindo do pressuposto de que seriam eles os mais indicados a fornecer elementos à pesquisa, sob o entendimento de que já haviam convivido com todos os professores do curso, cursado todas as disciplinas que integralizam o curso, e, finalmente, passado por todo o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino que fazem parte da formação.

O estudo, nesse segmento, envolveu duas formas de levantamento de dados: uma, ilustrada através de tabelas, para caracterizar cada uma das instituições que fizeram parte desse estudo e caracterizar o perfil dos discentes, para perceber de onde vieram os alunos que estão sendo formados no Curso Normal Superior; e, a outra, ilustrada em mapeamento sintético, para o agrupamento de informações dos questionários, consideradas relevantes para o estudo;

Como já foi acenado em páginas anteriores, os dados coletados nos ISEs foram analisados, tomando-se como referência a técnica de compreensão de conteúdo, na modalidade de análise temática (BARDIN, 1997), conforme explicitado nos procedimentos metodológicos.

Após a aplicação dos questionários aos professorandos (anexo F), com um roteiro como instrumento, procedeu-se rigorosamente ao processo de leitura recorrente das respostas, no sentido de garantir a imersão dos temas relacionados ao objeto do estudo.

Dos 331 alunos matriculados nos seis Institutos, 207 responderam ao questionário, resultado este correspondente a mais de cinquenta por cento de respondentes, isto é, 63% de amostra.

O levantamento dos dados obtidos em campo sobre a formação dos professores trouxe à superfície informações e situações que foram organizadas conforme a incidência/convergência de respostas. Na maioria das respostas dos alunos, a circunstância prática foi predominante, com exemplificações do estágio e da experiência pessoal. Os dados dos questionários levaram a conclusões subdivididas em três partes: a função dos conteúdos curriculares; a função das práticas e como deve ser a prática na formação do professor. Essas conclusões são interpretações possíveis, pois os dados estão expostos e abertos a novas indagações, pois, como afirma Bachelard (1991, p.95) “...*nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha*”.

4.3.1 Apresentação e análise dos itens do questionário

Na primeira pergunta do item 1, foi precedida de uma afirmação: ***os cursos de formação de professores nos termos da legislação em vigor, devem ser constituídos de duas partes: a dos conteúdos curriculares e a das práticas.*** Em seguida, fez-se a indagação: ***Qual a função de cada uma das partes?*** A resposta à parte dos conteúdos curriculares, foram agrupados sob os seguintes temas, computados como os mais recorrentes, conforme quadro a seguir:

Quadro 13 – Incidências de respostas sobre a função dos conteúdos curriculares

| ISE | TRÊS RIOS | ITAPERUNA | BOM JESUS | ISEPAM | PÁDUA | ISERJ | TOTAL |
|------------------------------|-----------|-----------|-----------|--------|-------|-------|------------|
| Respostas | | | | | | | |
| A função é passar ... | | | | | | | |
| ...conteúdos | 17 | 32 | 17 | 25 | 22 | 05 | 118 |
| ...conhecimento | 10 | 16 | 09 | 09 | 07 | 01 | 52 |
| ...teoria | 08 | 02 | 02 | 04 | 05 | 07 | 28 |
| ...disciplinas | 05 | 04 | - | 06 | 02 | 04 | 21 |
| ...matérias | 01 | 04 | 01 | - | 01 | 02 | 09 |
| ...informações | - | 01 | 01 | 01 | 03 | - | 06 |

Em termos gerais, destacou-se como categoria predominante, da formação, com 118 respostas, a transmissão de conteúdos, fato ocorrido em quase todos os institutos. Ficou evidenciado que os professorandos reduzem o significado de currículo a volume de conteúdo / disciplina / conhecimento / matérias / teoria / informação, colocando como prioridade a transmissão dos mesmos na formação dos professores, conforme ocorre na educação tradicional, características ainda em evidência em plena educação contemporânea. Nas falas transcritas a seguir, percebe-se claramente a concepção dessa questão:

Reunir subsídios pedagógicos que serão passados aos alunos...os conteúdos;
 Auxiliar no conteúdo...conteúdo de acordo com a realidade;
 Saber o conteúdo mas saber como e onde;
 Fornecer base necessária para atuação [dos] conteúdos;
 [Passar] conteúdos... [numa] visão crítica e autônoma.

Essa realidade pode ser corroborada com as colocações de Facci (2004, p.55), ao relacionar autores consoantes com a idéia de que os professores privilegiam três tipos de conhecimento: conteúdo, pedagógico do conteúdo e curricular.

O primeiro tipo de conhecimento para o autor em referência, “refere-se ao conteúdo específico, próprio da matéria a ser ensinada. É a quantidade e organização do conhecimento dos fatos e conceitos de uma área específica”.

O segundo diz respeito ao conhecimento pedagógico do conteúdo e está relacionado à capacidade de o professor ensinar. *“Implica analogia, exemplificação, demonstrações, explicações e outras formas de apresentação do conteúdo específico com o objetivo de torná-lo compreensível para o aluno”*. Além de estar incluindo também, a compreensão do que é fácil ou difícil de ser aprendido por ele.

O terceiro tipo é o curricular, nele estão presentes os programas dos diferentes níveis de ensino, assim como, os materiais didáticos que fazem parte desses programas.

Há autores, contudo, a exemplo de Gonçalves e Gonçalves, (2003, p.55), que afirmam não perceberem a diferença existente entre o primeiro e o segundo tipo, porque, em ambos, o professor precisa transformar o conteúdo específico da sua disciplina em um conteúdo pedagógico que traga compreensão para o aluno. Para esses autores, muitos cursos de formação de professores não destacam tipos diferenciados, porque entendem os três como sendo a mesma coisa, embora sejam comuns as longas listas de regras, princípios ou conteúdos para serem digeridas e testados no vestibular na hora das provas.

Apesar das grades encerrarem número, às vezes, exagerado de disciplinas, para alguns autores, como Facci (2004, p.57) as disciplinas que dão embasamento teórico à educação, não são consideradas importantes na formação dos professores pois:

A filosofia, a sociologia, a psicologia, por exemplo, são desconsideradas. Interessam, sim, o conhecimento dos conteúdos curriculares, os conhecimentos específicos e, no máximo, o conhecimento de como tornar o conteúdo assimilável para o aluno.

A segunda resposta mais incidente foi CONHECIMENTO, com 52 menções, como mostram algumas falas a seguir:

*Transmitir conceitos e conhecimentos;
Base para novos conhecimentos;
Construção do conhecimento;*

*Adquirir conhecimento;
Refletir, ampliar conhecimentos.*

A sociedade moderna não perdeu de vista a valorização do conhecimento levada aos extremos de busca com o positivismo da ciência.

Buscando as palavras de Demo (2000, p.60), “o conhecimento é a prova contundente da capacidade criativa humana, bem como a indicação mais decisiva de sua limitação”. Complementa justificando que “o conhecimento mais profundo é aquele que sabe o quanto ainda não sabe” e que, portanto, ele é a máquina de aprender.

Não existe limitação para o conhecimento, desde que haja curiosidade em torno de qualquer assunto, a busca para satisfazer esta curiosidade levará ao conhecimento do mesmo. Em muitos casos, o conhecimento pode tornar-se um refém do poder, porque, atualmente, no mundo globalizado, quem sustenta e provê a pesquisa, geradora do conhecimento, é o poder econômico que passa a determinar, inclusive, o quê e para quê se investiga.

Portanto, dentro desta lógica, para o autor em referência, é impossível compreender tudo, pois “*quanto mais se conhece, menos se conhece*” (p.64). Por isso, os seres humanos perseguem cada vez mais a aquisição de conhecimento, aqueles que ainda não foram localizados, não foram denominados, não foram explorados, e que ainda se encontram fechados na ciência e na tecnologia. Porém, é impossível limitar a aquisição do conhecimento na vida dos seres humanos. Um exemplo disso é o que vem ocorrendo com o crescimento desproporcional desta nova era tecnológica.

A terceira resposta compreende a TEORIA com 28 menções, como se constata nas falas:

*[Dar] base mais teórica;
Transmitir a teoria;*

*Dar embasamento teórico;
Ampliar a bagagem teórica.*

Não se pode discordar de Pimenta (2005), quando afirma que a atividade teórica possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidade para a sua formação. Isto não significa, como se interpreta à primeira vista, a prevalência da teoria sobre a prática. Ao contrário, pretende a autora destacar a indissociabilidade entre uma e outra. A teoria cresce com a prática e a prática cresce com a teoria.

Através das teorias, pode-se melhorar a atuação dos profissionais na prática, já que não são excludentes entre si. Uma completa a outra. Apenas são destacadas como momentos ou fases predominantes ou específicos ao longo da formação.

Portanto, a teoria e a prática são duas categorias simbióticas, indicadoras de uma relação dinâmica que faz parte da ação humana e que resulta da inter-relação de forças e tensões exercidas uma sobre a outra.

A quarta resposta mais mencionada remete às DISCIPLINAS, das quais se dá por intermédio a aprendizagem formal do conteúdo, conforme as falas a seguir:

*Orientar disciplinas;
[passar] a grade da instituição...[as] disciplinas;
[passar as] disciplinas curriculares;
[passar as] disciplinas...[as] disciplinas.*

As respostas menos incidentes foram MATÉRIAS, com 9 menções e INFORMAÇÕES com 6. Ambas, colocam-se no rol das palavras que expressam aquisição de conteúdo, seja através da matéria formal, dada pelos professores ou seja como informação de um modo geral.

Sobre a pergunta 2 do item 1: **Qual a função de cada uma das partes?** A resposta à parte das práticas da formação dos professores, assim se distribuem:

Quadro 14 – Incidência de respostas sobre a função da prática

| ISE | TRÊS RIOS | ITAPERUNA | BOM JESUS | ISEPAM | PÁDUA | ISERJ | TOTAL |
|-------------------------------|-----------|-----------|-----------|--------|-------|-------|-----------|
| Respostas | | | | | | | |
| A função é mostrar ... | | | | | | | |
| <i>...a realidade</i> | 04 | 16 | 08 | 13 | 03 | 01 | 45 |
| <i>...o conhecimento</i> | 07 | 03 | 03 | 12 | 05 | 01 | 31 |
| <i>...os conteúdos</i> | 03 | 09 | 01 | 06 | 04 | 03 | 26 |
| <i>...as experiências</i> | 04 | 04 | 06 | 04 | 05 | 02 | 25 |
| <i>...a teoria</i> | 05 | - | 02 | 05 | 02 | 08 | 22 |
| <i>... a aprendizagem</i> | - | 01 | 01 | - | 02 | - | 04 |

Os alunos parecem divididos com relação à função da prática na sua formação, como se vê pela atomização de respostas nos diferentes ISE.

Esse resultado pode ser o reflexo de uma prática alienante, difusa, sem significado, como um dos, problemas mais comuns dos cursos de formação: a dissociação da teoria e da prática são tratadas como momentos e/ou compartimentos estanques, sem proveito e construção mútua.

Segundo Pérez-Gomez (1992, p.110) a prática deveria constituir-se como um ponto de partida do currículo de formação, começando pelo estudo e análise do ato de ensinar, reportando as práticas nos programas de formação para os problemas e interrogações que surgem no diálogo com as situações conflituosas que surgem no cotidiano educativo.

No entanto, os programas de formação de professores, segundo Giroux (1997), estão isolados de uma visão e conjunto de práticas que tomem com seriedade a luta por democracia e justiça social. Neste contexto, para o autor falta teoria social, o que permite que os futuros formandos privilegiem aspectos metodológicos, sem estrutura teórica necessária para compreender, avaliar e afirmar os significados socialmente construídos por seus estudantes acerca de si mesmos e

da escola, diminuindo portanto, a possibilidade de lhes garantir os meios para o autoconhecimento e fortalecimento social.

Por outro lado, vale extrair de Rosa (2001, p.179) a contribuição de que os formadores para transformar a prática, compreendem ser necessário transformar a maneira como eles a entendem e a realizam sob quatro formas fundamentais. Uma delas vem pontuar exatamente a questão em apreço – a formação deve articular o conhecimento com a ação, o que significa – articular a teoria e a prática.

Como acentua Pimenta (2005), a qualidade de um curso de formação não se dá em função da prática docente, ao considerá-la ponto de partida. A questão é a articulação sincrônica, dialética, concomitante.

Com relação ao item 2: “**Como deve ser a prática na formação do professor?**” alguns professorandos deixaram a pergunta em branco, o que pode caracterizar desconhecimento da função ou de como ela deve ocorrer, como se observa no quadro 15.

Quadro 15 – Incidência de respostas sobre como deve ser a prática

| ISE | TRÊS RIOS | ITAPERUNA | BOM JESUS | ISEPAM | PÁDUA | ISERJ | TOTAL |
|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|--------|-------|-----------|-----------|
| Respostas | | | | | | | |
| Deve ser baseada | | | | | | | |
| <i>na realidade</i> | 05 | 09 | 04 | 04 | 02 | - | 24 |
| <i>...no conhecimento</i> | 04 | 04 | 02 | 02 | 03 | - | 15 |
| <i>...na experiência</i> | - | 01 | 02 | 02 | 04 | 02 | 11 |
| <i>...na aprendizagem</i> | 01 | 05 | 01 | 02 | - | - | 09 |
| <i>...nos conteúdos</i> | 01 | - | 02 | 04 | - | - | 07 |
| <i>...na reflexão</i> | 03 | 02 | - | - | - | - | 05 |
| <i>...no acompanhamento</i> | - | - | - | - | - | 04 | 04 |

Como no quadro anterior, as respostas revelam-se bastante difusas entre os Institutos Superiores de Educação de cada região, resposta mais pontuada de um

modo geral foi a que indica apoiar-se na realidade. A resposta pode sinalizar dois aspectos opostos, um do privilegiamento da prática, buscando a experiência e, assim, perpetuando erros ou falhas; o outro, de uma prática distanciada da teoria, uma vez que não foi ressaltada na fala a integração ou diálogo entre ambas.

Esse resultado leva a reforçar a recomendação de Pimenta (2004) de que o professor do magistério encarregado do estágio supervisionado precisa, primeiramente, compreender o sentido e os princípios dessa disciplina, que assume o caráter de formação contínua, e que tem como base a idéia de emancipação humana. E propõe que o estágio, em seus fundamentos teóricos e práticos, seja um espaço de diálogo e de lições de descobrir caminhos, de superar os obstáculos que surgem e construir um jeito de caminhar na educação, de modo que favoreça resultados de melhores aprendizagens.

A autora, em referência, acrescenta ainda que o estágio curricular na formação de professores ou em qualquer outra profissão, corresponde à *“atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade”*, e que *“é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”* (p.45).

Assim, o estágio, na concepção desta autora, ao promover a presença do aluno no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade (idem, p.67-68). Portanto é preciso fazer perceber o estágio como reflexão da práxis. Visto, então, como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores, *“possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”* (p.61).

Cabe, portanto, aos cursos de formação de professores, possibilitar que os futuros professores “*compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional*” (p.43).

Esses cursos não podem perder de vista o pressuposto maior de que o professor continua sendo um ator de primeiro plano em todo o processo de mudança na educação. Bisailon (2005, pp.240-241) diz, pois, no contexto da escola contemporânea, ensinar é antes de tudo um ato de criação, de reflexão e de disciplina. É também um ato de mediação e de iniciação que possibilita o acesso ao saber e à construção da inteligência.

Impõe-se então rever a formação inicial, valorizando a responsabilidade individual e coletiva de professores e inserindo a formação inicial em uma lógica de profissionalização.

Diante das interpretações imperativas das transformações dos sistemas educacionais, Bisailon (idem, idem) adverte que os ocupantes de funções técnico-administrativas, no sentido de que nos cursos de formação

as chances de êxito situam-se no **engajamento responsável**, à cultura de seu papel e de sua competência, daqueles e daquelas que determinam as políticas educacionais, daqueles e daquelas que dirigem os estabelecimentos escolares e daqueles e daquelas que cuidam da educação no dia-a-dia (grifo nosso).

4.3.2 Apresentação e análise dos itens das entrevistas

Os pesquisados – os professores/coordenadores de Curso, os de Pesquisa e Extensão, os de Estágio Supervisionado e os de Coordenação Geral – foram submetidos à entrevista semi-estruturada, no próprio local de trabalho, de acordo com a disponibilidade de cada um. Uma vez receptivos ao convite, para participar do

estudo, as respostas foram gravadas e logo a seguir transcritas para realização da pré-análise.

Durante todo o período de aplicação do instrumento, os pesquisados foram solícitos e dispostos a contribuir, sem manifestar, inclusive, nenhuma restrição ao uso do gravador.

Especificamente sobre a pergunta – ***O que é ser professor?*** segue no quadro 16, a seguir, a distribuição das respostas por ordem decrescente de frequência:

Quadro 16 – Percepções sobre o que é ser professor?

| Respostas | Incidência de resposta |
|------------------------------|------------------------|
| Professor é aquele... | |
| ...educador | 08 |
| ...mediador | 07 |
| ...facilitador | 05 |
| ...desafiador | 03 |
| ...pesquisador | 02 |
| ...que ensina | 02 |
| ...técnico | 01 |
| ...orientador | 01 |
| ...colaborador | 01 |
| ...mestre | 01 |
| ...que dá aula | 01 |

A percepção predominante, com 8 sinalizações, é a do termo “EDUCADOR”. Sucedem-se de perto: o termo “MEDIADOR” com 7 menções; o termo “FACILITADOR”, com 5; o termo “DESAFIADOR” com 3; o termo “PESQUISADOR” e o “QUE ENSINA”, ambos com 2; além dos termos “TÉCNICO”, “ORIENTADOR” e “COLABORADOR”, “MESTRE” e aquele “QUE DÁ AULA”, todos os cinco contemplados com apenas uma menção cada.

A menção do termo EDUCADOR é ilustrada nas falas:

“Tem que ser educador”;
“No sentido de educador. Ser educador é diferente de ser professor”;
“É ser educador”;

“Educador. Há uma diferença em ser professor e ser educador”.

A segunda menção “MEDIADOR”, expressada nas seguintes percepções dos professores/coordenadores, surge de forma inequívoca nas falas:

“É aquele que faz a mediação entre o conhecimento”;
“Mediador de saberes e aprendizagens”;
“Mediador do conhecimento”;
“É o marinheiro dos novos tempos. Não existe conhecimento sem alguém que seja o mediador desse conhecimento”.

Na terceira percepção dominante para os entrevistados, tem-se “FACILITADOR”, assim manifestada:

“É aquele que facilita”;
“É aquele que facilita a aprendizagem”;
“É aquele que vai facilitar o processo de construção e aquisição de conhecimento de outras pessoas”;
“É um facilitador”.

O universo das respostas coletadas como sendo a percepção de coordenadores sobre o que é ser professor, em verdade, vem refletir a tônica reinante nos cursos de formação – colar características à figura do professor como resposta expedita às demandas atuais impostas à escola.

Atribuindo-se indiretamente ao professor a responsabilidade maior demandas múltiplas e, com isso, chamado a “tocar sete instrumentos”.

Assim crucificado isoladamente, como solitário “bode expiatório” da mesa de outros tantos comensais, sob uma estrutura sistêmica que disso se aproveita para, ao menos continuar intacta e refém do peso de histórias políticas equivocadas de formação de professores, é requisitado a ser um pouco de tudo.

Tendo-se em Nóvoa (2007) que ser professor hoje não é mais complexo do que foi no passado, embora seja complicado lidar com outros saberes, não demandados no passado, a exemplo da tecnologia e da complexidade social, aponta grande questão de fundo é a dificuldade de *“a própria sociedade saber para que ela quer a escola”*. Este fato permitiria inferir, por conseguinte, a mesma dificuldade de

saber o que ela espera do professor, em se sabendo que a palavra **educador** sempre encerrou significado abrangente, do tipo soma dos atributos desejáveis.

Não estariam todos reeditando equívocos, valendo-se de pleonasma para a palavra, no afã de entoar a retórica dos tempos?

Na pergunta – **Por que a palavra professor, hoje, é usualmente seguida dos seguintes qualificativos: pesquisador em Pedro Demo; investigador em Tardif; técnico em Contreras; reflexivo em Schön; intelectual em Giroux; transformador em Freire e incentivador em Rubem Alves?**, segue no quadro 17, a seguir, a distribuição das respostas por ordem decrescente de frequência:

Quadro 17 - Percepções sobre porque a palavra professor, hoje, é usualmente seguida dos seguintes qualificativos: pesquisador em Pedro Demo; investigador em Tardif; técnico em Contreras; reflexivo em Schön; intelectual em Giroux; transformador em Freire e incentivador em Rubem Alves?

| Respostas | Incidência de resposta |
|--|------------------------|
| Porque... | |
| ...professor precisa ser tudo isso | 12 |
| ...estes qualificativos estão interligados | 02 |
| ...teria que reunir todos e tirar um só | 01 |

A menção do “PROFESSOR PRECISA SER TUDO ISSO” é ilustrada nas falas:

“Nós necessitamos desses teóricos para construirmos o nosso conhecimento”;
 “Ele precisa ser tudo isso para dar conta, senão ele não vai conseguir cumprir o papel de professor, de facilitador desse processo de aprendizagem”;
 “Precisamos de todos para complementação do nosso conhecimento”;
 “Para você mediar tem que ter tudo isso aí”.

Para dois professores/coordenadores os qualificativos sinalizados na pergunta estão todos interligados na profissão professor, conforme fala a seguir:

“estes qualificativos estão ligados e interligados nesta profissão...estes irão definir que tipo de profissional estará sendo lançado no mercado de trabalho e para preparar futuras gerações”.

Na concepção de um professor-coordenador seria preciso reunir todos os qualificativos, para tirar apenas um, conforme resposta:

“...todos esses perfis, todas essas nuances que ele tem que dar conta...teria que reunir todos esses aí e tirar um só”.

Sobre os tantos qualificativos invocados a desempenhar, o *pesquisador*, o *investigador*, o *técnico*, o *reflexivo*, o *intelectual*, o *transformador* e o *incentivador*, constatou-se que, ou são usados indistintamente, ou são colocados como atributos parciais de um professor que precisa ser tudo isso.

Um e outro, quando são mencionados, são sucedidos de explicações gerais que não justificam especificidades ou não apontam singularidades evidentes.

Reportando à revisão teórica do estudo, verifica-se que os próprios estudiosos há muito assim o perceberam, como Nóvoa (2007) *“o professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa”* (p.6).

Sendo, portanto, usado indistintamente, leva-se a supor que esses qualificativos possam significar um seguidismo sem críticas de um modismo relativamente recente, de acrescentar adjetivos para reforçar tal ou qual aspecto, considerado importante por um determinado autor. Ou, por outra, pode-se admitir que seja uma repetição pura e simples, de uma retórica falaciosa por parte dos professores que buscam aparentar erudição ou atualização.

A esse respeito, já havia se adiantado Nóvoa (2007) ao dizer que

o paradigma do professor reflexivo, isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática, é o paradigma hoje em dia dominante na área de formação de professores. Por vezes é um paradigma um bocadinho retórico (p.1)

O fato é que as práticas de reflexão, a bem da verdade, não são estranhas a um trabalho que se espera de qualidade pedagógica. Melhor dizer nunca deveriam tê-lo sido, pois, já se antecipa Nóvoa (idem, idem) lembrando que *“é impossível alguém imaginar uma profissão docente em que essas práticas reflexivas não existissem”*.

Os dados extraídos desse item destinados a buscar saber dos professores/coordenadores dos ISEs – por que esses qualificativos têm sido hoje utilizados com frequência, revelam que os mesmos não se encontram tão ao largo desses atributos hoje tão recorrentes, mas nunca antes estranho à complexa cosmologia de um professor comprometido com seu trabalho. Os resultados mostram ao contrário certa consciência dessa complexidade, ao emergirem como percepções dominantes, que, a idéia de que tantos qualificativos, na prática, são partes constituintes de um conjunto. Em resposta ao porquê do modismo de qualificativos, a maioria dos professores/coordenadores aponta “porque o professor precisa ser tudo isso, porque estes qualificativos estão interligados, tem que reunir todos e tirar um só, embora cerca de 70% tenham se omitido, seja por pura recusa, seja por desconhecimento do assunto.

Na pergunta – ***Esses qualificativos têm sinalizado melhoria na prática da Formação de Professores?***, segue no quadro 18, a seguir, a distribuição das respostas por ordem decrescente de frequência:

Quadro 18 - Percepções sobre se os qualificativos têm sinalizado melhoria na prática da formação de professores

| Respostas | Incidência de resposta |
|----------------------|-------------------------------|
| ...sim | 05 |
| ...com certeza | 04 |
| ...eu vejo que sim | 02 |
| ...é uma busca | 02 |
| ...teoricamente sim | 02 |
| ...não, só atrapalha | 01 |

Apesar de não justificadas, a percepção predominante, com 5 sinalizações, é a do termo “SIM”. Sucedem-se de perto: o termo “COM CERTEZA” com 4 menções; os termos “EU VEJO QUE SIM”, “É UMA BUSCA”, “TEORICAMENTE SIM” com 2 menções cada; o termo “NÃO, SÓ ATRAPALHA” com apenas 1 menção.

De qualquer modo, seja um ou outro caso, segundo Nóvoa (2007), há aspectos essenciais para o professor no novo milênio, como, por exemplo, a exigência de organização coletiva e de novas formas de organização como caminhos ou espaços de aprimoramento, que venham concorrer com a melhoria do grau de informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação, desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica (FREIRE, 2000).

Analisar uma determinada experiência alternativa na formação de professores, tem mobilizado muitos pesquisadores e estudiosos a melhor se ocuparem de algumas indagações. Quem é responsável pela formação do professor? Onde deve se dar esta formação? Qual o perfil ideal desse profissional? O que preconiza a legislação pertinente e as propostas pedagógicas a respeito dos cursos de formação de professores?

A busca de respostas é como um caminho a percorrer em se sabendo, de antemão, o que é esperado na formação de professores num país de proporções continentais e com oferta ainda incipiente de universidades públicas destinadas a prover a demanda de formação de docentes para o ensino básico. Tendo-se em conta que a lei 9394/96 determina a formação superior inclusive para professores das primeiras séries, há que cuidar, ela própria, dos dispositivos para esse suprimento. Se o país antes da última LDB já não conseguia formar em número suficiente docentes com formação superior para as últimas séries do ensino básico, como haveria de fazê-lo a partir da exigência legal de formação superior também para professores das séries iniciais? Caso houvesse universidades públicas em número suficiente capaz de prover a demanda, ora infinitamente ampliada com o novo dispositivo legal, estariam os governos esbarrando, em outro grave problema, de resquício colonial que, tal como o caso da concentração nas cidades, sucede a concentração de instituições de ensino superior no litoral e nas regiões mais desenvolvidas. Sendo a Lei prevista para disciplinar a organização e o

funcionamento do ensino e da formação não somente no litoral e nas regiões já providas, mas em todo o país, inclusive no interior, que outro dispositivo haveria ela de conter para garantir a formação de professores, em nível superior, inclusive para os das séries iniciais, no país adentro? Fossem eles chamados Institutos Superiores de Educação – ISEs ou não, qualquer outra denominação haveria de ter instituições que viessem, a partir da lei, assegurar a formação no interior desprovido e distante das universidades sabidamente concentradas no litoral. Em que pesem como positivas algumas críticas endereçadas aos ISEs, muitas delas acabam se revelando utópicas, corporativas, senão absurdas, diante da exigência impostergável de erradicar o analfabetismo e promover a escolaridade, ante o ínfimo percentual de formação nas universidades que há muito vêm mostrando não conseguir suprir contingentes até mesmo nos grandes centros urbanos, haja vista a necessidade de licenciatura curta, inclusive nas maiores capitais.

Críticas descasadas de alternativas viáveis soam levianas aos olhos daqueles que se propuseram, de fato, a trazer soluções à mesa, ainda que sujeitas a reparos e aperfeiçoamento.

Neste sentido, a presente tese se insere num conjunto de trabalhos da área educacional que têm procurado trazer subsídios para aprofundar o debate, enriquecer a pesquisa e gerar conhecimentos a respeito da formação alternativa de docente nos Institutos Superiores de Educação, uma vez que seu objetivo foi não apenas levantar o ideário reativo acadêmico, reinante no país acerca dessa inovação da última LDB, de formação diferenciada, mas, também, apontar as percepções docentes e discentes tiradas do nascedouro das experiências de instituições como a FAETEC, que se propuseram a criar ISE na tentativa de suprir a demanda de formação no Estado, principalmente no norte fluminense. Não se pode

subestimar o valor dessa experiência, seja pela dimensão a contar o número de ISEs criados; seja pela contribuição ao ensino com a interiorização da formação; seja pelo sedimento da experiência em pelo menos dois históricos centros tradicionais de formação de professores (ISERJ e ISEPAM); seja afinal pela iniciativa ousada perante as severas críticas movidas pelas universidades à criação de espaços de formação fora de seus limites.

É importante ressaltar que a formação de professores nos Cursos Normais Superiores, como mostrou o estudo, não significa reduzir a sua qualidade, como se adiantaram a vaticinar as vozes acadêmicas. Estudar os ISEs, como pode ser observado nos capítulos referentes à questão da formação de professores em sua trajetória histórica, das três últimas LDBs, e, à questão das experiências ocorridas em outros países, significa ao contrário, a necessidade de inseri-los no contexto atual, investigando, refletindo e levantando peculiaridades de atendimento, políticas equivocadas empreendidas por regimes autoritários, mudanças mal pensadas e mal conduzidas, iniciativas que pouco ou nenhum benefício trouxe ao ensino, embora todas tenham sido auto proclamadas como bem intencionadas a garantir o direito a formação, nos termos da legislação pertinente.

O caminho percorrido nesta pesquisa iniciou-se com uma discussão a respeito das desastrosas idas e vindas no trajeto histórico da formação de professores, na legislação pertinente durante as últimas décadas, nas teorias e nas práticas locais, e, fundamentalmente, no processo de construção e de consolidação de políticas públicas sólidas para a formação de professores no Brasil, políticas estas que englobam desde as questões macro referentes às demandas atuais de formação até as questões micro relativas à identidade e valorização desse

profissional, ao financiamento, a salários dignos para a categoria e uma carreira condizente com a formação.

As dificuldades de diálogo são nítidas a começar pelos obstáculos e/ou distanciamento entre as diversas esferas governamentais (federal, estadual e municipal), bem como entre os sistemas de ensino básico e médio, as instituições de ensino superior destinadas a prover a formação de profissionais para neles atuarem.

As experiências desenvolvidas em outros países, com a criação de instituições de formação de professores, destacando os países da Alemanha, da Itália, da Colômbia como modelos que não lograram o esperado resultado, e de Cuba como uma amostra de experiência atual, a princípio e em tese considerada bem sucedida, mostram que os ISE criados no Brasil não são uma criação ou aberração insólita e nem um fato inédito no país, mas uma experiência alternativa na formação de professores, similar a de outros países pressionados pelas demandas de formação, mas que, nem de longe, enfrentaram questões complexas como gigantismo do território, aumento populacional, ascensão vertiginosa da pobreza, mazelas históricas, políticas equivocadas e mal pensadas, sem falar na grave e direta interferência político-partidária nos rumos da educação.

Em se tratando de perfil docente ideal é importante destacar as divergências teóricas, a começar pelos autores, estudiosos do assunto, e mostrar que este perfil ainda é uma utopia até mesmo no âmbito das universidades, conforme constatado nos qualificativos sinalizados no meio acadêmico como modismos de época a povoar o imaginário social circulante sobre o papel e a função docente.

Sobre temas intermitentes da formação, o que não deixa de ser uma obra em permanente construção, foi destacado o estágio supervisionado como um dos espaços mais controvertidos para a pavimentação da prática tanto nas universidades

como nos ISEs. Do mesmo modo, foi observado não somente nos Cursos Normais Superiores, mas em outros espaços destinados a formação de professores, que a propriedade, integração, dosagem etc, da relação teoria e prática continua sendo um entrave na formação dos futuros docentes. Portanto, a formação do professor de educação básica seja lá em que espaço aconteça, aponta para a necessidade de um repensar da fragmentação da teoria e da prática. Nenhuma política de aligeiramento da formação inicial, com custos baixos, pode ser prioridade em nenhum governo, porque não existe, em educação, experiências expressivas em curto prazo descasadas de políticas macro abrangentes que envolvam estudos de demandas, de gargalos e de focos de fracasso, análises contingentes de formação, estudos sobre qualidade do ensino, condições de trabalho desse profissional, e, planejamento macro da formação continuada.

A demanda de formação continuada coloca-se como uma dupla direção neste trabalho. Nesta conclusão, emerge como um grande desafio a ser tratado na preparação e no treinamento profissional como uma meta de aprimoramento do ensino para o magistério, tendo-se em mente que a formação, em si e por si, nem na universidade nem no ISE dá conta de prover ajustamentos em serviço ou de fundamentar percalços de ação em movimento.

Em termos de recomendação do estudo, a formação contínua, em síntese, vem reunir, a partir dos sintomas de inconsistência (verificados em campo), tanto da parte conteudística quanto da parte prática.

Essa inconsistência parece remontar a instabilidade legal, com as idas e vindas dos últimos dispositivos em plena gestação da normatização da formação no país, passando pela clara insuficiência e corporeidade de políticas públicas macro de planejamento, organização e controle da preparação docente, até aos graves

problemas de preenchimento, por motivação político-partidária, de cargos e funções (direção, chefia e coordenação) de alta responsabilidade da formação a profissionais pouco ou mal preparados para os ofícios que a eles são destinados.

Sobre esse cenário, pairam sombrias as propostas de programas de formação criados no país, cuja culpa pelas mazelas, por via de regra vai recair nos professores ou nos alunos, que permite manter oculto e intacto o seu cerne nevrálgico. Historicamente, responsabilizados pelos desvios de percurso que a eles diuturnamente são atribuídos, professores e alunos parecem ter incorporado e até aceito o ônus do fracasso. Enquanto isso, continuam longe da suspeição dos verdadeiros alvos.

São sabidamente crescentes e complexas as demandas dos tempos que imputaram as escolas e aos professores novos desafios. A ambos foi imposta a tarefa de lidar não só com alguns saberes, mas também com a tecnologia e a complexidade social, como se somente do nível de execução de ponta fosse possível cobrar tamanha responsabilidade, deixando ilesos e impunes os mentores, das políticas, os legisladores, os planejadores sistêmicos, os diretores / articuladores da intermediação administrativa, os coordenadores de programas, os supervisores de projetos. Mostraram-se sábias, portanto, as afirmativas de Nóvoa (2007), conhecido estudioso do assunto, de que há uma sobrecarga ou um excesso de missões dos professores, tanto se pede demais dos mesmos quanto das escolas. Desponta, também como bem oportuna a advertência que ele designa como “conhecimento profissional”. Não que se espere do professor ser autodidata, além de bode expiatório. A rigor, chama à responsabilidade os algozes escondidos do fracasso – é o que chama de conhecimento disciplinar que pertence aos cientistas,

que pertence às pessoas da história, das ciências etc, justamente dos quais devem ser providos os professores.

Da mesma forma, como o Provão é uma xerografia mais da instituição do que do aluno, os dados coletados neste estudo, uma vez se revelado incipientes, vagos e difusos, tanto dos alunos quanto dos professores-coordenadores, não se pode apelar para a história caçada que exige um e outro como presa fácil e vencida. Que, por outra, de um final de guerra politicamente mal conduzida em que alunos e professores sejam vistos como butim do conflito.

Urge, portanto, uma certa penitência dos mentores de políticas, dos governantes, do corpo técnico / administrativo, do pessoal do conhecimento disciplinar e outros, no sentido de rever o forte controle burocrático e crítica do trabalho dos professores em vez de atendê-los e provê-los, não se diria tanto de condições de trabalho, mas, ao menos de competência, seriedade e vontade política de cada um. Trata-se, objetivamente, de: um olhar-se no espelho e se ver no outro; de saber dar para cobrar; de reconhecer a própria culpa e assumir cada um o seu quinhão de responsabilidade; de saber socializar o fracasso quanto se costuma dividir o sucesso.

Trata-se, regra, de refletir sobre as quantas instâncias e a quantos atores em verdade devem ser atribuída a nua e crua realidade levantada por Pimenta (2002, p13)

Além do desprestígio que sofrem na própria academia e nas agências de financiamento de pesquisas, os cursos de formação de professores permanecem numa lógica curricular que [sequer] consegue tomar a profissão e a profissionalidade docente como tema e como objetivo de formação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ivan Amorosino. **Oficinas de produção em ensino de Ciências: uma proposta metodológica de formação continuada de professores** In TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (orgs.) Concepções e práticas em formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional.** In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALARCÃO, Isabel (org). **Formação reflexiva de professores.** Estratégias de Supervisão. Porto, Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. **A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo.** In: ALVES, Nilda (org.). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica.** Campinas: Papirus, 2002.

_____. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas: Papirus, 2001.

_____. **O quarto do mistério.** Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Entre a ciência e a sapiência.** São Paulo: Loyola, 2004.

ANDRADE, P.F. de. **Aprender por projetos, formar educadores.** In: VALENTE, J. A., org. Formação de Educadores para o uso da informática na escola. Campinas, UNICAMP/NIED, 2003.

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** São Paulo: Papirus, 2005.

_____. **A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990.** In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento final. Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1992.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação.** São Paulo: Moderna, 1996; 2003

_____. **Filosofia da Educação.** 1989.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 1961.

AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães (orgs.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

BARBIERI, M.R.; CARVALHO, C..P.; UHLE, A.B. **Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações**. Cadernos CEDES, Campinas, Papyrus, nº 36, p.29-35, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, E.S.S. **Um panorama das exposições**. In: MENEZES, L.C., org. Professores: formação e profissão. Campinas, Autores Associados, São Paulo, NUPES, 1996. p.331-336. (Coleção formação de Professores).

BISAILLON, Robert. **A escola na encruzilhada**. In: a educação para o século XXI: questões e perspectivas, DELORS, Jacques (org.). Porto alegre: Artmed, 2005.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Lei de Diretrizes e Bases: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA, Aurélio. Novo dicionário AURÉLIO. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1975.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda I. F. **Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön**. In: *Cartografias do trabalho docente - professor(a)- pesquisador(a)*, GERALDI, C.M.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M. (orgs). Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CANDAU, V.M.F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G..N., orgs. Formação de professores, tendências atuais. São Carlos, Editora da UFSCAR, 1996.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CANEN, Ana. **Formação de professores e diversidade cultural**. In: *Magistério: construção cotidiana*, CANDAU, V. M. (org.). Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente**. In: Ensaio: avaliação e

políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 13, nº 48, p. 333-344, jul/set, 2005.

CAVACO, Maria Helena. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: Profissão professor. NÓVOA, Antônio. Porto Editora, 1999.

CAVALCANTE, M.C. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Coleção Educação Química. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

CLAXTON, Guy. **O Desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **La investigación em la acción**. Tema del mês. Cuadernos de pedagogia, 224, abril. Pp. 7-19, 1994.

COLL, César. **Aprender conteúdos e desenvolver capacidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos Investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, São Paulo: Papirus 2003.

CUNHA, Luis Rodrigues. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 1975, p.78.

DELORS, Jacques (org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto alegre: Artmed, 2005.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. São Paulo: Papirus, 1996.

_____. **A nova LDB: ranços e avanços**. São Paulo: Papirus, 2004.

_____. **Pesquisa qualitativa, 1981**.

_____. **ABC iniciação à competência reconstrutiva do professor básico**. São Paulo: Papirus.

_____. **Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Professor e seu direito de estudar**. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). Reflexões sobre a formação de professores. Campinas: Papirus, 2002.

_____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.** In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2005.

DEWEY, John. **Como pensamos – como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DICKEL, Adriana. **Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate.** In: Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a), GERALDI, C.M.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. (orgs). Campinas: Mercado das Letras, 1998 e 2003.

ELLIOTT, J. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio.** Tradução de PEREIRA, E. M. A. In: Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a), GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. (orgs). Campinas: Mercado das Letras, 1998 e 2003.

ESTEVIÃO, Carlos V. **Um estudo sobre as geografias da justiça em educação.** São Paulo: Ed.Cortez, 2004.

ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente.** In: Profissão professor. NÓVOA, Antônio. Porto Editora, 1999.

EVANS, D.S. The Relationship between Firm Growth, Size and Age; Estimates for 100 Manufacturing industries, *Journal of Industrial Economics*, 35, pp. 567-581, 1987.

FACCI, Marilda Golçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** São Paulo: Autores Associados, 2004.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do Professor.** Campinas: S.Paulo: Autores Associados, 2004.

FELDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2004.

FERNANDEZ, José Tejada. **O docente inovador.** In: LATORRE, S.; BARRIOS, O. Curso de formação para educadores. São Paulo: Madras Editora, 2002.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., Arlindo José de; MELO, Gilberto F. A. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos.** In: Cartografias do trabalho

docente – professor (a) – pesquisador (a), GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs). Campinas: Mercado das Letras, 2003.

FOERSTE, Irineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professores?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000 e 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 e 2000.

_____. **Professora sim tia não: cartas a quem gosta de ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

_____, P. **Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A., 1997.

_____. **O educador: vida e morte**, São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2006

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A formação de professores na escola cubana: o processo nas séries iniciais**. In: Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. GOERGEN, Pedro e SAVIANI, Demerval (Orgs.). Campinas: Editora Autores Associados. São Paulo: NUPES, 2000.

_____. FREITAS, H.C.L. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educação & Sociedade, Campinas. v.20. n.68 (especial), p.17-44. 1999.

FUSARI, J.C.; RIOS, T.A. **Formação continuada dos profissionais do ensino**. Cadernos Cedes. Campinas, Papirus, nº 36, 1995, p.37-45.

GATTI, B. A. **A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, Autores Associados, 1997 (Coleção Formação de Professores).

_____. B. A. **Formação de professores e carreira: problemas, movimentos de renovação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

GERALDI, Corinta Maria Grisolla; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A.(Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas, S.P.: Mercado das Letras, 2003.

_____. **Trajatória de um trabalho coletivo: apontamentos para uma epistemologia da prática.** In: *Cartografias do trabalho docente – professor (a) – pesquisador (a)*, GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs). Campinas: Mercado das Letras, 2003.

GERALDI, Corina M. G; MESSIAS, Maria da Glória M.; GUERRA, Miriam Darlete S. **Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas.** In: *Cartografias do trabalho docente - professor(a)-pesquisador(a)*, GERALDI, C.M.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M. (orgs). Campinas: Mercado das Letras, 2003.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Filosofia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIOVANNI, Luciana Maria. **O ambiente escolar e ações de formação continuada** In TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (orgs) *Concepções e práticas em formação de professores.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, Henri e McLAREN, Peter. **Formação do Professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural.** 1994.

GOERGEN, Pedro e SAVIANI, Demerval (Orgs.). **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro.** Campinas: Editora Autores Associados. São Paulo: NUPES, 2000.

GOERGEN, Pedro. **O sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha.** In: *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro.* GOERGEN, Pedro e SAVIANI, Demerval (Orgs.). Campinas: Editora Autores Associados. São Paulo: NUPES, 2000.

GOMES, Heloisa Maria. **A ação docente na educação profissional.** São Paulo: Ed. Senac, 2004.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha, Valim Oliver. **Reflexões sobre uma prática docente: buscando novas perspectivas para a formação de professores.** In: *Cartografias do trabalho docente - professor(a)- pesquisador(a)*, GERALDI, C.M.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M. (orgs). Campinas: Mercado das Letras, 2003.

HARBERMAS, J. **Theory and Practice.** Londres: J. Viertel, Heinemann, 1974.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. **Educação para mudança: Recriando a escola para adolescentes.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERRERA, Martha Cecília. **A história da formação de professores na Colômbia: uma busca de identidade profissional.** In: Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. GOERGEN, Pedro e SAVIANI, Demerval (Orgs.). Campinas: Editora Autores Associados. São Paulo: NUPES, 2000.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores, vidas de professores.** (org.) Nóvoa A. Porto: Porto Editora, coleção Ciências da educação, 1999.

KRAMER, Sônia. **Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 70/165. MEC-INEP, Brasília, 1989.

KUENZER, A.Z. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as Faculdades de Educação.** *Educação & Sociedade*. Campinas, v.19, n.63, ago., 1999.

LA TORRE, Saturnino de; BARRIOS, Oscar. **Curso de formação para professores.** São Paulo: Madras, 2002.

LELIS, I. A. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio.** São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Emília Freitas. **Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia.** In: Formação de Professores: passado, presente e futuro. MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2004.

LINHARES, Célia Frazão Soares. **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LINHARES, Célia & SILVA, Waldeck Carneiro da. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal.** Brasília: Editora Plano, 2003.

LOPES, Sonia M. de C. N. **A oficina de mestres do Distrito Federal: história, memória e silêncio sobre a escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939).** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003. mimeo.

LOUREIRO, Ana Maria Bastos. **Professor: identidade mediadora.** São Paulo: Loyola, 2004.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: conceitos políticos e práticas**. In: In: *Cartografias do trabalho docente - professor(a)- pesquisador(a)*, GERALDI, C.M.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M. (orgs). Campinas: Mercado das Letras, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário**. São Paulo: Ática, 2001.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1999.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

MACIEL, Lizete Shijue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov (orgs.) **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MALDANER, O.A **A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola – professores de Química produzem seu programa de ensino e constituem pesquisadores de sua prática**. Tese de doutorado. FE/UNICAMP, 1997.

_____, O. A. **A Pesquisa como Perspectiva de Formação Continuada do Professor de Química**, *Química Nova*, 22, (2), março/abril, 1999, pp 289-292.

_____, O . A . **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química– Professores/pesquisadores**. Ijuí: Editora UNIJUÍ. Coleção Educação Química. 2000.

MARTINS, Maria Anita. **O professor como agente político**. 2ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 1987.

MARX e ENGELS. **Crítica da Educação e do Ensino**. 1978, p.47.

_____. **III tese ad Feuerbach**. 1978.

MATOS, Junot Cornélio. **Professor reflexivo? Apontamentos para o debate**. In: *Cartografias do trabalho docente – professor (a) – pesquisador (a)*, GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs). Campinas: Mercado das Letras, 2003.

MEINEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.

MENEZES, L. C. **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados: Nupes, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MIRANDA, Marília Gouvêa. **Construtivismos, normalização da criança e reforma educacional – os conteúdos dotados de atualidade e de sentido para a vida cotidiana e que transbordam as barreiras disciplinares** In TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (orgs) *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOREIRA, Marco Antonio. **O professor-pesquisador como instrumento de melhoria do ensino de ciências**. Em Aberto, Brasília: INEP/MEC, (40), 1989, pp. 43-54.

MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994 e 2001.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. **O educador matemático na coletividade de formação** In TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (orgs) *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. **O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...abrindo as cortinas**. In: *Cartografias do trabalho docente - professor(a)- pesquisador(a)*, GERALDI, C.M.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M. (orgs). Campinas: Mercado das Letras, 2003.

NEGRA, Carlos Alberto S.; NEGRA, Elizabete M. S. **Manual de trabalhos monográficos de graduação, especialização, mestrado e doutorado**. São Paulo: Atlas, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã Editora, 2005.

NIKOLIC, Vesna; CABAJ, Hanna. **Estou ensinando bem estratégias de auto-avaliação para professores**. São Paulo, Loyola, 2001.

NIXON, J. (ed). **A Teachers' Guide to Action Research**. Grant McIntyre, 1981

NOVAES, M. E. **Professora primária: mestre ou tia?** São Paulo: Cortez, 1987.

NÓVOA, A. **A formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A., coord. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992. p.13-33.

NÓVOA, A. **Os professores e a história da sua vida**. In: NÓVOA, A., org. *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 1995. p.11-30.

_____ (org.). **Profissão professor**. Porto, Porto Editora, 1999.

_____ (org.) **Vidas de professores**. Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela (org.). **Política educacional: impasses alternativas**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

OZMAN, Howard. A. **Fundamentos filosóficos da educação**. Porto alegre: Artmed, 2004.

PAIVA, Edil V. de (org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAPADOPOULOS, George S. **Aprender para o século XXI**. In: a educação para o século XXI: questões e perspectivas, DELORS, Jacques (org.). Porto alegre: Artmed, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2004.

PACHECO, Dirceu Castilho. **Cotidiano: o espaço tempo do aprender ensinar**. In: Formação de professores: possibilidades do imprevisível, AZEVEDO, Joanir Gomes e ALVES, Neila Guimarães (orgs.). Rio de Janeiro: 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 1999.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso - uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, Editora da Unicamp, 2000.

PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar. **Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente**. In: *Cartografias do trabalho docente - professor(a)- pesquisador(a)*, GERALDI, C.M.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M. (orgs). Campinas: Mercado das Letras, 1998 e 2003.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2000 e 2001.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PÉREZ, Carmem Lúcia. **Docência: feminino, singular e plural – a trivial diferença**. In: Formação de professores: possibilidades do imprevisível, AZEVEDO, Joanir gomes e ALVES, Neila Guimarães (orgs.). Rio de Janeiro: 2004.

PÉREZ-GOMEZ, A **O Pensamento Prático dos Professores**. In: *Os Professores e a sua Formação*, NÓVOA, A (org.), Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido, coord. Grupo de Trabalho 3. In: MENEZES, L.C. **Professores formação e profissão**. Campinas, Autores Associados, São Paulo, NUPES, 1996. (Coleção formação de Professores). p344-348.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2002 e 2005.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. S.Paulo: Ed. Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 1990.

RICHARDSON, J. T. E. (1994). **Mature students in higher education: A literature survey on approaches to studying**. *Studies in Higher Education*, 19, 1994, p.309-325.

RIOS, Terezinha A.; **Ética e Competência**. São Paulo, Cortez Editora, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v.16).

ROCHA, Luiz Carlos. **Investigação Policial: teoria e prática**. São Paulo: Saraiva, 1998.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto, Porto Editora, 1993. (Coleção Ciências da Educação).

RODRIGUES, José Maria. **Formación de profesores y prácticas de enseñanza: un estudio de caso. Universidade de Hulla, 1995** In: ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ROMANELLI, Otaíza O. de. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROMÃO, José Eustáquio. **Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2000.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. São Paulo: Papyrus, 2004.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. **Investigação ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários** In TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (orgs) Concepções e práticas em formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: Profissão professor. NÓVOA, Antônio (org.). Porto Editora, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** Campinas, Autores Associados, 1995. (Coleção Polêmicas do nosso tempo. V.5).

_____. **A nova Lei da educação.** Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **O problema da formação de professores na Itália.** In: Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. GOERGEN, Pedro e SAVIANI, Demerval (Orgs.). Campinas: Editora Autores Associados. São Paulo: NUPES, 2000.

SCARPA, R. **Era assim, agora não...: uma proposta de formação de professores leigos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A., (org.). Professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-91.

_____. D. **El profesional reflexivo – como piensam los profesionales cuando actúan.** Barcelona: Ediciones Paidós, 1998.

_____. D. **La formación de profesionales reflexivos – hacia um nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje em lãs prodesiones.** Barcelona: Ediciones Paidós, 1992.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 1999.

SCHNETZLER, R. P. **Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências?** . *Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências.* Piracicaba: UNIMEP, 18-20 out, 1996.

_____. R. P. **Contribuições, limitações e perspectivas da investigação no ensino de Ciências Naturais,** Anais II , vol.II/1, *IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino,* Águas de Lindóia /SP, 1998.

SCOFANO, Reuber Gerbassi. **Iluminação e desaprendizagem: a pedagogia lúdica de Rubem Alves .** Tese de Doutorado, UFRJ, 2002.

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

_____. **Educação, ética e cidadania.** SEMINÁRIO ANPAE, 2004. (Mimeo)

SILVA, C.S.R.; FRADE, I.C.A.S. **Formação de professores em serviço**. Presença Pedagógica. V.3, nº13, jan./fev. 1997. p.31-37.

SILVA, Eurides Brito (org.). **A educação básica pós LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998.

SILVA, L. A. ; SCHNETZLER, R. P. **A “Sala de Espelhos” na Formação Continuada de Professores de Ciências**. *Atas do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, CD-rom, ABRAPEC. Valinhos/SP: 01 a 04 de setembro de 1999.

SILVA, Waldeck Carneiro da (Org.). **Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real**. Niterói, Rio de Janeiro: EDUFF, 1999.

SILVA, Lucia de Fátima Freitas. **A formação da estrutura sócio-ecnômica do Município de Itaperuna até 1980**. Revista Transformar, Itaperuna, nº 3, 2005, p.263-271

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 2002.

STERN, H.H. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford University Press, 1981.

SULLIVAN, Edmund O. **Aprendizagem Transformadora**. São: Paulo, Ed. Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002 e 2006.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Orgs). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

THIOLLENT, M.. **Metodologia da Pesquisa Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, Carlos Alberto e colaboradores. **Educação, poder e biografia pessoal: diálogos com educadores críticos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WELLS, G. (1998). **Da adivinhação à previsão: discurso progressivo no ensino e na aprendizagem de ciências**. In: Coll, C. & Edwards, D. (Org.) Ensino, Aprendizagem e Discurso em sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores polivalentes: propostas para organização curricular e institucional.** Documento Preliminar. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para a formação de professores na modalidade Normal em Nível Médio.** Brasília, 1999.

Lei 4024/61 **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20/12/61. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Federal). Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros 1980, v.1, p.265-270.

Lei 5692/71 **Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus** e da outras providências, de 11/08/71. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus. (Federal). Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1980, v.1, p.403-414.

DECRETO 87497/82. **Regulamenta a Lei N.º. 6.494**, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º. grau regular e supletivo, nos limites que especifica.

DECRETO nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.**

PARECER nº 05/2005, de 13 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.**

PARECER CNE/CP Nº 03/2006, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.**

DELIBERAÇÃO CEE Nº 298, de 18 de julho de 2006. Estabelece normas para o cumprimento da Resolução CNE/CP nº 01/2006, que institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Pedagogia, Licenciatura.**

SITES CONSULTADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Sistema de Bibliotecas e Informação. Minerva: Sistema de Documentação da UFRJ. Rio de Janeiro, 1996. disponível em: <http://www.minerva.ufrj.br>. Acesso em: 20 ago. 2006.

ENTREVISTA COM NÓVOA, A. O professor pesquisador e reflexivo, site www.tvbrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Extraído da internet em 11 de janeiro de 2007.

PREFEITURA DE TRÊS RIOS. Disponível em www.tresrios.rj.gov.br. Acesso em 22 de setembro de 2006.

TRÊS RIOS. Disponível em www.cederj.edu.br/atlas/tres_rios.htm. Acesso em 22 de setembro de 2006.

PREFEITURA DE ITAPERUNA. Disponível em www.prefeituradeitaperuna.rj.gov.br. Acesso em 22 de setembro de 2006.

ITAPERUNA. Disponível em www.cederj.edu.br/atals/itaperuna.htm e www.itaperuna.com.br/his.htm. Acesso em 22 de setembro de 2006.

PREFEITURA DE BOM JESUS DO ITABAPOANA. Disponível em www.bomjesus.rj.gov.br. Acesso em 22 de setembro de 2006.

BOM JESUS DO ITABAPOANA. Disponível em www.cederj.edu.br/atlas/bom_jesus_itabapoana.htm. Acesso em 22 de setembro de 2006.

PREFEITURA DE CAMPOS DOS GOYTACAZES. Disponível em www.compos.rj.gov.br. Acesso em 22 de setembro de 2006.

CAMPOS DOS GOYTACAZES. Disponível em www.cederj.edu.br/atlas/campos.htm. Disponível em 22 de setembro de 2006.

PREFEITURA DE SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA. Disponível em www.padua.rej.gov.br. Acesso em 22 de setembro de 2006.

SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA. Disponível em www.cederj.edu.br/atlas/santo_antonio_padua.htm

LOCALIZAÇÃO DAS REGIÕES. Disponível em www.governo.rj.gov.br. Acesso em 24 de setembro de 2006.

QUANTITATIVO DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DAS REGIÕES. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 24 de setembro de 2006.

RUBEM ALVES. Texto: Gaiolas e asas. Disponível em www.cuidardoser.com.br/gaiolas-e-asas.htm. Acesso em 9 de dezembro de 2005.

RUBEM ALVES. Texto: É preciso aprender a brincar. Disponível em www.cuidardoser.com.br/e-preciso-aprender-a-brincar.htm. Acesso em 9 de dezembro de 2005.

RUBEM ALVES. Texto: Animais de corpo mole. Disponível em www.cuidardoser.com.br/animais-de-corpo-mole.htm. Acesso em 9 de dezembro de 2005.

FREI BETTO. Texto: O que é neoliberalismo. Disponível em www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=15768. Acesso em 10 de janeiro de 2007.

Anexo A

ISE 1 - TRÊS RIOS



ISE 2 - Itaperuna



Anexo B

ISE 3 – Bom Jesus do Itabapoana



ISE 4 - ISEPAM



Anexo C

ISE 5 – SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA



6 - ISERJ



Anexo D

ISE Zona Oeste



Anexo E**CARTA**

Prezados Professores

Solicito a colaboração dos Senhores no sentido de prestarem informações na pesquisa em andamento intitulada “A Formação de professores nos ISEs: uma experiência em questão”, sobre o perfil dos futuros professores em formação nos Institutos Superiores de Educação (ISEs), da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), do Estado do Rio de Janeiro - RJ.

Como é de domínio público, a criação dos ISEs é uma experiência recente, empreendida pela FAETEC, no sentido de atender a demanda e a qualidade da formação de professores no Estado.

Trata-se de um trabalho acadêmico, em andamento, a ser apresentado como requisito final ao Curso de Doutorado em Educação, da Faculdade de

Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ) que, em estreita convergência com esta iniciativa da Fundação, visa contribuir para a melhoria do ensino fluminense.

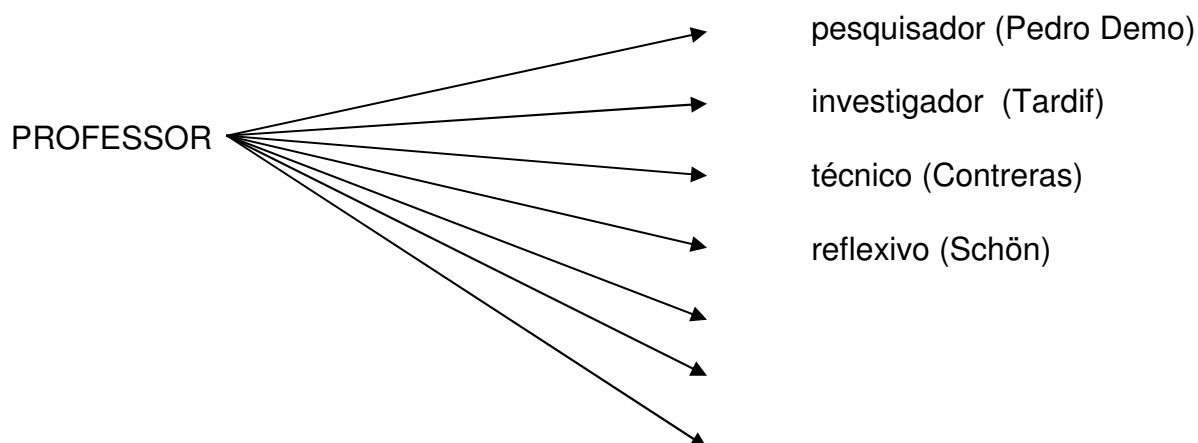
Antecipadamente grata.

Anexo F

Instrumento para os professores-coordenadores

1) Qual o significado da palavra PROFESSOR?

2) Por que a palavra professor, hoje, é usualmente seguida dos seguintes qualificativos?



intelectual (Giroux)

transformador (Freire)

incentivador (Rubem Alves)

3)Esses qualificativos têm sinalizado melhorias na prática da formação de professores?

Anexo G

Instrumento dos professorandos

1) Os cursos de formação de professores nos termos da legislação em vigor, devem ser constituídos de duas partes: os conteúdos curriculares e as práticas.

Qual a função de cada uma das partes?

- A dos conteúdos curriculares

- A das práticas

2) Como deve ser a prática na formação do professor?