

ANA NOÊMIA COELHO NORONHA

**FORMAÇÃO INICIAL EM SERVIÇO:
Análise do Programa da URCA na Percepção dos Professores – Alunos**

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
Área de Ciências da Educação

LISBOA
2008

ANA NOÊMIA COELHO NORONHA

**FORMAÇÃO INICIAL EM SERVIÇO:
Análise do Programa da URCA na Percepção dos Professores – Alunos**

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Orientador Científico:
Professor Doutor António Teodoro
ULHT – Lisboa - Portugal

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
Área de Ciências da Educação

LISBOA
2008

DEDICATÓRIA

Aos professores da minha vida

À minha mãe

À Dorinha, Diretora da Escola António Ferreira de Melo, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, pela oportunidade de continuar aprendendo e poder colher os frutos presentes e futuros desse aprendizado.

Agradeço, em especial, a meu esposo Ticiano e meus filhos Arthur e Gabriela, pelos momentos em que não pudemos estar juntos desfrutando do nosso aconchego familiar, para então construir este trabalho.

Ao professor António Teodoro, por todo apoio demonstrado, por todas as críticas construtivas que fez; sem elas esta reflexão não seria possível.

Ao Professor Doutor Otávio Machado Lopes de Mendonça e à Professora Doutora Marisete Fernandes de Lima, pela orientação recebida para construir este trabalho.

Aos professores-alunos da rede municipal de Crato, que participaram do trabalho de campo, pelas informações dadas à realização da pesquisa.

Manifesto minha gratidão, pela colaboração de todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho.

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de analisar a percepção dos egressos do Curso de Licenciatura Plena da URCA, sob os impactos da formação inicial em serviço, na prática docente. Encontramos na abordagem qualitativa a metodologia adequada para alcançar nossos objetivos e responder às questões levantadas. Portanto, a pesquisa qualitativa possibilitará compreender e interpretar o objeto em estudo, com base na perspectiva dos sujeitos envolvidos. Escolhemos como amostra o universo de 09 professores da rede municipal de Crato, egressos do programa de formação em serviço da URCA, que desenvolvem suas atividades profissionais no campo e na cidade, com experiências de vida diferenciada, professores em efetiva regência de classe. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos entrevista parcialmente estruturada. Os resultados alcançados levam-nos a perceber que o Curso de Licenciatura Plena da URCA significou uma oportunidade para elevar o nível de formação e melhorar a atuação profissional dos professores. As motivações para a realização do curso estão relacionadas à atual legislação, que estabelece um prazo para que todo professor da Educação Básica, exceto educação infantil, tenha curso superior. A duração de apenas dois anos foi colocada como fator de insatisfação, tendo algumas áreas conteúdos fragmentados e aligeirados, acompanhados de um distanciamento entre formação e a realidade da escola. Embora o projeto do curso ressalte a relação teoria e prática, os professores investigados não perceberam-na no decorrer do curso. O pouco tempo dedicado ao estudo foi apontado como dificuldade para o aprofundamento dos conteúdos. Os resultados revelam que o Programa de Licenciatura Plena da URCA significou uma oportunidade para que os professores elevassem o nível de formação. No entanto, precisa ser revisto, no sentido de promover uma sólida formação teórica e a reflexão da prática docente na perspectiva da ação refletida e transformadora mediada pelo conhecimento.

Palavras-chave: Formação em Serviço. Política Educacional. Prática Docente.

ABSTRACT

The present work has the objective of analyzing the perception of teachers which accomplished the Course of Full Degree of URCA about the impacts of the initial formation in service in the teaching practice. We found the qualitative approach the appropriate methodology to reach our objectives and answer the questions we had. Therefore, a qualitative research will allow us to understand and interpret the object under study, based on the perspective of the involved subjects. We chose as sample a universe of nine teachers of the municipal schools of Crato, returning from the program of formation in service of URCA, that develop their professional activities in town and in the countryside, with differentiated experiences of life, teachers in effective work in class. As instrument for data collection, we used semi-structured interviews. The results obtained lead us to notice that the Course of Full Degree of URCA meant an opportunity to raise the level of formation and improve the professional action of the teachers. The motivations for enrolling in the course are related to the present legislation, that establishes a period for the teacher of Basic Education, except children education, to have a superior course. The length of only two years was pointed as a factor of dissatisfaction, some areas having fragmented and hurried contents, also with a gap between formation and school reality. Although the project of the course enhances the theory and practice relation, teachers under investigation did not notice it during the course. Little time dedicated to study was mentioned as a difficulty for going deeper in the contents. Results revealed that the Program of Full Degree of URCA meant an opportunity for the teachers to raise the level of formation. Nonetheless, it needs to be revised in order to promote a solid theoretical formation as well as the reflection in the teacher practice in the perspective of the reflecting and transforming action mediated by knowledge.

Key-word: Formation in Service. Educational Policy. Teaching Practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - UM PERCURSO PELA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	23
1.1 Políticas de formação docente no Brasil a partir da década de 1980	29
1.2 Paradigma de formação docente para o século XXI	36
1.3 Modelos de cursos de formação docente no Brasil	40
CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DOCENTE NO CEARÁ	50
2.1 Resgatando a trajetória de criação do curso de licenciatura plena do ensino fundamental da URCA	55
CAPÍTULO III - ANÁLISE CRÍTICA DOS RESULTADOS DO PROGRAMA DA URCA	60
3.1 Expectativas em relação ao curso	63
3.1.1 Materiais de consumo e didático-pedagógico (apostilas, papel ofício, caneta, cartolina etc.)	65
3.1.2 Livros	65
3.1.3 Local de realização das aulas	66
3.1.4 Tempo reservado para estudo	66
3.1.5 Horário das aulas no curso	68
3.1.6 Metodologia (relação teoria x prática)	68
3.2 Prática Reflexiva	70
3.3 Ação Docente Supervisionada	71
3.4 Encontros de Mediação	72
3.5 Metodologia (perspectiva interdisciplinar, contextualização)	73
3.6 Avaliação	74

3.7 Dificuldades que teve	74
3.7.1 Fatores de Satisfação	75
3.7.2 Fatores de Insatisfação	76
3.8 Perspectivas profissionais	77
3.8.1 Impactos na prática docente	77
3.9 Grelha de análise de conteúdo das entrevistas	79
CONCLUSÃO	89
BIBLIOGRAFIA	94
APÊNDICES	100
Apêndice A - Termo de Consentimento livre e esclarecido	101
Apêndice B - Roteiro de entrevistas	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Professores no processo de formação do Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental da URCA – Crato - Ceará	11
Figura 2	Professores no processo de formação do Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental da URCA – Crato - Ceará	23
Figura 3	Professores no processo de formação do Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental da URCA – Crato - Ceará	50
Figura 4	Professores no processo de formação do Curso de Licenciatura Plena da URCA no Município de Juazeiro do Norte (2005)	60
Figura 5	Professores no processo de formação do Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental da Universidade Regional do Cariri – URCA (2005)	89

LISTA DE QUADROS

Quadro III.1	Categoria 1 – Motivações para o ingresso no Curso de Licenciatura Plena da URCA	79
Quadro III.2	Categoria 2 – Expectativas em relação ao curso	80
Quadro III.3	Categoria 3 – Condições materiais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas	80
Quadro III.4	Categoria 4 – Tempo reservado para estudo	81
Quadro III.5	Categoria 5 – Horário das aulas	81
Quadro III.6	Categoria 6 – Metodologia	84
Quadro III.7	Categoria 7 – Processo de avaliação a que estavam submetidos os professores	84
Quadro III.8	Categoria 8 – Dificuldades vivenciadas durante o curso	85
Quadro III.9	Categoria 9 – Fatores de Satisfação	85
Quadro III.10	Categoria 10 – Fatores de Insatisfação	86
Quadro III.11	Categoria 11 – Perspectivas profissionais	87
Quadro III.12	Categoria 12 – Mudanças na prática docente	88

INTRODUÇÃO



Figura 01: Professores no processo de formação do Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental da URCA - Crato - Ceará

FONTE: Acervo Pessoal (2005)

“Não há ensino de qualidade nem reforma educativa, nem renovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

Antônio Nóvoa

Nos últimos anos, tem aumentado o número de pesquisas sobre a formação de professores. Segundo Melo (2004), a atenção privilegiada a esta questão deve-se basicamente às novas exigências que vêm sendo postas à escola e aos professores, no sentido de atender a um novo perfil demandados pelo mundo contemporâneo.

Diante disto, a ênfase recai na formação inicial, no sentido de elevar o nível de formação dos docentes, e na formação continuada, utilizada como uma estratégia de formação capaz de superar as fragilidades da formação inicial.

Contra-pondo-se a esta idéia, Cury (2004, *apud* NASCIMENTO, 2005), aponta a importância da formação continuada sem, no entanto, descuidar da formação inicial. Segundo ele, a formação inicial não deve ser desqualificada, porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável para todos. A formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização.

Portanto, é preciso refletir sobre os atuais programas de formação inicial, para não se transformarem em modismos, descuidando-se da qualidade desta formação que impacta a oferta de um ensino de qualidade para todos.

No Ceará, assim como noutros Estados da Federação, várias iniciativas de formação emergencial vêm sendo realizadas. Por meio de programas financiados com recursos públicos, mais especificamente com verbas oriundas do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), concebido visando melhorar os salários dos professores desse nível de ensino e sua qualificação. Portanto, é significativo o investimento financeiro que vem sendo feito na formação dos professores, principalmente no Ceará.

Acredita-se que a formação docente, com os cursos de licenciatura em serviço, embora sendo emergencial, segundo os discursos oficiais, necessita ser investigado para não cairmos em modismos, contribuindo, ainda mais, para a precariedade da formação dos profissionais da educação.

A opção por esta análise decorre do fato de que se trata da formação do educador do ensino básico, assunto de grande relevância nos últimos anos, principalmente entre aqueles que vêm na ação educativa um espaço importante na formação do cidadão e nas mudanças sociais.

Neste sentido, nos propusemos estudar o Curso de Licenciatura Plena da Universidade Regional do Cariri, com o objetivo geral de analisar os impactos da formação inicial em serviço na prática docente, tais como são percebidos pelos egressos, tendo como objetivos específicos, assim definidos: 1- conhecer as motivações para a realização do curso por parte dos professores alunos; 2- verificar como os professores alunos analisam o curso; 3- identificar as percepções que eles têm sobre as mudanças na sua prática docente.

PROBLEMA

O Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. O resultado deste encontro resultou em propostas que constituíram as bases dos planos decenais de educação, principalmente para os países signatários do documento e que apresentavam problemas educacionais¹

O Brasil assumiu o compromisso de elaborar o Plano Decenal de Educação (1993), com estratégias e metas a serem alcançadas, nos próximos dez anos, para a obtenção da qualidade da educação. Tanto o Plano Decenal como o Plano Nacional de Educação (Versão Preliminar 1997) propõem-se a cumprir metas compartilhadas internacionalmente, atendendo às recomendações de organismos mundiais (UNESCO, PNUD, Banco Mundial e FMI). Com relação à formação de professores, o Plano Nacional de Educação propõe programas de formação em serviço, para eliminar a presença de professores leigos nos sistemas de ensino do país e a revisão dos cursos de formação inicial para professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 - (BRASIL, 1996) sintonizada com a Conferência de Jomtien, traz em seu bojo mudanças para a formação e a carreira dos profissionais de educação. Dentre elas destacaremos as mais relevantes ao nosso foco de estudo.

A referida lei determina que, no final da Década da Educação no ano de 2007, “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Art. 87 das Disposições Transitórias). Vale ressaltar que este artigo teve interpretação enviesada pela comunidade educacional e pelos políticos. O

¹ Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

resultado desta interpretação foi a corrida de professores para os cursos de graduação, por temerem perder o cargo de professor. Outrossim, as avaliações do SAEB/INEP apontam para a falta de professores nas escolas de Educação Básica.

O Ministério da Educação e Cultura lançou os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL/MEC, 1999). Este documento, de acordo com seu discurso, tem como objetivo contribuir para a construção de um novo perfil profissional do professor, tendo em vista as novas exigências postas ao trabalho docente. Neste sentido, descreve as incumbências que cabem a todo professor, podendo ser assim resumidas: participar da elaboração do projeto educativo da escola e do conselho escolar; zelar pelo desenvolvimento pessoal dos alunos, considerando aspectos éticos e de convívio; criar situações de aprendizagem para todos os alunos; conceber, realizar, analisar e avaliar as situações didáticas, mediando o processo de aprendizagem dos alunos, nas diferentes áreas do conhecimento; gerir os trabalhos da classe; propiciar e participar da integração da escola com as famílias e a comunidade.

Este documento tem como finalidade orientar as Secretarias de Educação e as instituições formadoras para o desenvolvimento dos profissionais da educação e elevação do nível de qualidade dos cursos de formação inicial.

Em uma breve revisão à literatura sobre o assunto (GATI, 1997; BRZEZINSKI, 1998; VIEIRA, 2000) foi possível perceber que as agências formadoras de profissionais para a educação vêm sendo alvo de críticas acirradas, pondo em xeque a qualidade do trabalho que estas desenvolvem. Geralmente, a tônica dessas críticas tem sido a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (ANPED)². Este debate é, de certo modo, impulsionado pelo crescente interesse nacional, e mesmo mundial, em torno da qualidade do ensino.

Na década 1990, ela ganha corpo e se expande pelos diferentes setores sociais, deixando de ser debatida e comentada somente no meio educacional, conforme mostra a fala de Enguita (1999, p. 95):

Se existe hoje uma palavra em moda, no mundo da educação, essa palavra é 'qualidade'. Desde as declarações dos Organismos Internacionais até as conversas

² BREZEZINSKI, Iria. LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998

de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração.

Uma das conseqüências deste debate consiste no desenvolvimento pelo Estado de uma série de medidas, com o objetivo de avaliar a qualidade da educação. Entre os mecanismos utilizados para as avaliações da educação, em todo o País e em todos os níveis, podem-se destacar: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional dos Cursos de Graduação, mais conhecido como “Provão”. Estes mecanismos avaliam apenas o produto final, desconsiderando o processo e as condições objetivas em que ele se desenvolve.

Faz-se necessário salientar que tais mecanismos de avaliação camuflam os reais problemas que passa a educação, evidenciando apenas aqueles que mais condizem com os interesses políticos do governo.

O SAEB, realizado em 2002, indicou queda na qualidade da educação. Nas explicações evidenciadas nos documentos do Ministério da Educação, predominou a “culpa” nos professores. Este “bode expiatório” já era previsto por vários autores, entre eles Demo (2002, p. 71) que já previa “[...] se os resultados continuarem magros, há de haver um vilão maior e este será o professor”.

Sem dúvida que a responsabilização do professor pela falta de qualidade da educação está expressa nos discursos oficiais, conforme revela o comentário de Therrien (1998, p. 20):

Comecei a perceber que esses discursos estão presentes nas reportagens divulgadas pela imprensa, nas campanhas publicitárias, nas justificativas de programas governamentais, nos textos escritos por profissionais da área educacional e por dirigentes de associações sindicais de docentes. Vinculam-se, em geral, a análises e denúncias a respeito da má qualidade do ensino produzido no sistema público, a partir das quais juízos são emitidos sobre o trabalho de ensinar e sobre os sujeitos que o realizam.

Que o professor precisa melhorar sua formação, tendo em vista sua prática pedagógica, parece ser indiscutível. Entretanto, o mais breve olhar sobre os

encaminhamentos dados a esta questão têm despertado muitas críticas, como por exemplo: procurando tratar a ausência de professores nas escolas o que introduz programas aligeirados de formação pedagógica, sem levar em conta os fatores mais relevantes que expulsam o professor da organização escolar: condições de trabalho insatisfatórias e ausência de severa política de valorização social e econômica dos profissionais da educação” (BREZEZINSKI, 1998).

Ilustrativo dessas críticas também é o comentário de Demo (2002) sobre a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação de cursos em nível superior para normalistas, com duração de apenas dois anos. Para este autor, isto “[...] representa mais um golpe contra os professores, porque é claramente o estigma de uma profissão malformada” (p. 72). Assim como Demo, outros autores também vêm tecendo análises bastante duras e contundentes a respeito da tendência ao aligeiramento da formação docente (BRZEZINSKI, 1998, 1999; FREITAS, 1999; KUENZER, 1999).

Na visão de Demo (2002), um curso de apenas dois anos é insuficiente para o amadurecimento das bases biológicas, psicológicas, lingüísticas etc., as quais demandariam tempo e estudos aprofundados para o amadurecimento teórico e uma maior reflexão das situações de ensino-aprendizagem. Por outro lado, admite que não é difícil encontrar profissionais malformados nos cursos de maior tempo. No entanto, para o autor, isto não serve de argumento para aceitar cursos de curta duração, porque o problema não é o tamanho, mas a qualidade do curso.

Com a definição do prazo de dez anos, firmado a partir de 1997, para a formação em nível superior dos docentes da educação básica, as diversas instâncias do governo e as entidades formadoras assumem um grande desafio: elevar a formação de todos os docentes da educação básica para nível superior.

No caso do Ceará, dados de 1998 (pesquisa realizada por VIEIRA e FARIAS, 2001) revelam que para o Estado elevar a formação de todos os docentes para o nível superior significaria atingir 97,6% das funções de pré-escolar, 96,8% das funções de classes de alfabetização, 76,1% das funções de ensino fundamental e 16,9% das funções de nível médio. Um desafio desse porte remete a cuidados diversos, entre os quais se destaca o estabelecimento de mecanismos de acompanhamento das iniciativas de formação, visando a evitar não cair na armadilha da mera obtenção de título de nível superior.

Dessa forma, faz-se mister dimensionar a formação do educador, no sentido de obter resultados positivos na prática docente e ainda otimizar os recursos públicos destinados a este setor, conforme ressaltam (VIEIRA e FARIAS, 1999, p. 12):

Todo o esforço de capacitar o grande contingente de professores que atuam no sistema resultará em enorme desperdício de recursos, tempo e energia se não vier acompanhado de uma atenção particular aos problemas da qualidade dessa formação. Isto implica em promover uma oferta em sintonia com as reais necessidades de formação – considerando tanto os aspectos curriculares, quanto às demandas do próprio sistema, evitando improvisação no recrutamento de equipes formadoras, produção de materiais e estratégias de acompanhamento.

A Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC - vem realizando levantamento da atual situação da demanda por formação em serviço pelos professores da rede pública do Estado. Segundo Vieira e Farias, (1999) os dados evidenciam uma demanda por formação em serviço para o quadro permanente da rede pública de ensino, nos níveis médio, superior e por formação pedagógica.

Ao se reportarem à atual situação da dita demanda, as autoras mostram dados que permitem vislumbrar o tamanho desse desafio:

A formação de nível superior desponta como um desafio sem precedentes para o Estado, pois abrange 85% da demanda global identificada (26.230 professores). Este quadro assim se delineia nos diferentes níveis de ensino: 4.073 nas séries finais do ensino fundamental, sendo 726 a demanda por formação pedagógica; 419 professores no ensino médio, com 18% desse contingente necessitando de licenciatura plena; 16.283 professores nas séries iniciais do ensino fundamental, com apenas 0,5% demandando formação pedagógica; 2.488 professores na educação infantil, com um contingente reduzido (02) precisando de formação pedagógica. (VIEIRA e FARIAS, 1999, p. 7).

Ressaltam, então, que, a partir deste diagnóstico, algumas iniciativas vêm sendo tomadas em relação à formação de professores da rede pública de ensino do Estado do Ceará, dentre as quais interessa aqui destacar “O Programa de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental da Universidade Regional do Cariri – URCA, foco deste estudo”.

Esta é uma iniciativa desenvolvida pelas Universidades Estaduais do Ceará (Universidade Estadual do Ceará - UECE, Universidade Vale do Acaraú - UVA e Universidade Regional do Cariri - URCA), em parceria com as prefeituras municipais,

através de suas secretarias de educação. Trata-se de uma experiência transitória para professores com nível médio, que estão em exercício no ensino fundamental, visando a integrar formação acadêmica à formação em serviço, de acordo com as exigências da nova LDB.

A necessidade de investigar o Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental da URCA teve início quando fui convidada para lecionar algumas disciplinas de natureza pedagógica e realizar uma tutoria (acompanhamento da prática pedagógica do professor aluno) durante o seu período de formação.

Acompanhando esta iniciativa de formação docente, pude me deparar com algumas situações que me levaram a questionar a qualidade desta formação e a interrogar até que ponto este curso, efetivamente, possibilitou aos docentes uma sólida formação capaz de terem uma atuação eficiente na sala de aula.

A partir desta experiência, surgiram algumas indagações: Quais as motivações que impulsionaram os professores alunos à realização deste curso? Que análises críticas estes fazem do Curso? Que resultados são percebidos pelos sujeitos pesquisados, na sua prática pedagógica, após o curso?

Estas indagações suscitam profundas reflexões, “[...] uma vez que a precariedade da formação se expressa não somente na qualidade dos programas desenvolvidos, como também na quantidade de tempo envolvido nessa preparação” (MELO, 2004, p. 101)

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho de investigação divide-se em sete partes: Introdução, Capítulo I, II, III e IV, Conclusões, Bibliografia e Apêndices.

Na Introdução, apresentamos as motivações que conduziram à colocação de determinadas questões e dos pressupostos teóricos que norteiam a temática em estudo.

No Capítulo I, intitulado um percurso pela história da formação de professores no Brasil, abordam-se alguns pontos de reflexão acerca das mudanças porque vem passando a formação docente no Brasil, impulsionadas pelas legislações educacionais que

impunham novos modelos e “*locus*” de formação. Está dividido em três tópicos: política de formação docente no Brasil, a partir da década de 1980, apoiados pelas interpretações de Freitas (2004); Veiga (2005); Saviani (2005) entre outros, para melhor compreensão das políticas educacionais implementadas para a formação de professores no Brasil. No segundo tópico, paradigmas da formação docente para o século XXI, refletimos sobre a formação do professor, numa perspectiva crítico-reflexiva e a questão da pesquisa como processo de formação. No terceiro tópico, que denominamos de modelos de cursos de formação docente, realizamos uma análise das diversas formas de cursos criados no Brasil e da ênfase dada a uma formação instrumental. Evidenciamos as contribuições de Schön (1992), entre outros, na perspectiva do professor reflexivo.

No Capítulo II, explicitamos a formação docente no Ceará. Apoiamos a nossa análise em uma pesquisa realizada por Vieira e Farias (1999), que evidencia as demandas por formação docente no Ceará. Enfocamos, também, pesquisas de avaliação realizadas nos programas de formação em serviço desenvolvidos no âmbito do Estado. Neste tópico, abordamos ainda o contexto de criação do Curso de Licenciatura Plena da URCA, suas características e peculiaridades.

No decorrer do capítulo III, apresentamos a análise crítica dos resultados alcançados, através do estudo desenvolvido, a partir da percepção dos egressos do Curso de Licenciatura Plena da URCA e impactos na prática docente desses professores. Realizamos, outrossim, a análise de conteúdo das falas dos sujeitos pesquisados.

E, no capítulo IV, expressamos nossas reflexões finais

METODOLOGIA

Em função do problema investigado, optou-se pela pesquisa de cunho qualitativo, na qual “[...] os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...]” (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 16).

Sobre a pesquisa qualitativa Minayo (1994, p. 21) assim se manifesta:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Considerando o problema central de nossa investigação, encontramos na abordagem qualitativa a metodologia adequada para tentar alcançar nossos objetivos e responder às questões levantadas.

Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa [...]. A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 49).

Portanto, a pesquisa qualitativa possibilitará compreender e interpretar o objeto em estudo, com base na perspectiva dos sujeitos envolvidos.

UNIVERSO DE ABRANGÊNCIA

O Município do Crato-CE, sede da Universidade Regional do Cariri-URCA, foi escolhido para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Quanto à história, foi construída simbolicamente como cidade da cultura, pioneira na estruturação de importantes suportes da cultura letrada, no interior do Ceará. Possui uma rede municipal composta de 72 escolas, 695 professores e 21.403 alunos (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO, 2004).

POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população-alvo está referida a professores, alunos residentes em Crato, egressos do Curso de Licenciatura Plena do Ensino fundamental da URCA, pertencentes à rede municipal. Até o ano 2002 foram 318 docentes formados neste curso. Deste total, selecionamos 12 professores egressos do curso, que se constituíram os sujeitos da pesquisa.

A escolha dos professores foi pautada nos seguintes critérios: 10 mulheres e 02 homens que desenvolvem suas atividades profissionais no campo e na cidade; com experiências de vida diferenciada; professores que estejam em efetiva regência de classe.

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Considerando pertinente à nossa investigação e entendendo, pois, como adequada à realização da pesquisa de cunho qualitativo, utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista parcialmente estruturada (Apêndice B), realizada com 12 professores egressos do Curso de Licenciatura Plena da URCA, pertencentes à rede municipal.

Quanto à entrevista, esta, segundo Gil (1991, p. 92), “[...] será guiada por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando, ao longo do seu curso”.

Ainda sobre a entrevista, Tuckman (2002, p. 517) afirma que “[...] um dos processos mais diretos para encontrar informações sobre um determinado fenômeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas vão refletir as suas percepções e interesses”.

Esta técnica torna-se adequada ao objeto de estudo, pois possibilita uma compreensão maior de como as políticas de formação docente vêm sendo implementadas e o impacto no contexto da sala de aula.

TRATAMENTO DOS DADOS

Quanto ao tratamento dos dados, procuramos relacioná-los aos temas e bases teóricas estabelecidas. Para isto, fizemos articulações entre os dados recolhidos e os referenciais teóricos da pesquisa.

Realizamos, assim, a análise de conteúdo para interpretar as falas dos sujeitos pesquisados. Berelson (*apud* VALA, 1986, p. 103) definiu a análise de conteúdo como

“uma técnica de investigação que permite “[...] a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

CAPÍTULO I

UM PERCURSO PELA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL



Figura 02: Professores no processo de formação do Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental da URCA – Crato - Ceará

FONTE: Acervo Pessoal (2005)

“O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’”.

Paulo Freire

A questão da formação docente sempre esteve no debate e nos discursos, seja da sociedade civil ou dos políticos. Inicialmente, a função docente não era concebida como profissão, constituindo ocupações secundárias de religiosos ou leigos. Na gênese da Formação Docente, as congregações religiosas transformaram-se em verdadeiras congregações docentes. “Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente”. (NÓVOA, 1992, p. 15).

Desde então, não é permitido ensinar sem licença ou autorização do Estado, a qual é concedida através de um exame com que se verificam requisitos técnicos, necessários ao desenvolvimento do ensino.

Mas a preocupação com a Formação de Professores dá-se apenas após a Revolução Francesa, quando se coloca o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de escolas normais, como instituições encarregadas de preparar professores. Seguindo uma tendência mundial, as províncias brasileiras lançaram mão da criação das escolas normais, em 1835, sendo que a Província do Rio de Janeiro toma a iniciativa de instalar, em Niterói, sua Capital, a primeira escola normal do Brasil que, segundo Saviani (2005, p. 2).

Tratava-se de uma escola bastante simples, regida por um diretor que era também o professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da própria escola elementar, sem prever sequer os rudimentos relativos à formação didático-pedagógica, conforme determinou a Lei Provincial (Ato n. 10), de 4 de abril de 1835.

A preocupação efetiva com a Profissionalização dos Professores deu-se no momento do surgimento das Escolas Normais, onde “o velho mestre-escola é definitivamente substituído pelo 'novo' professor de instrução primária” (NÓVOA, 1992, p. 18). O surgimento da Escola Normal contribuiu para a profissionalização dos professores imprimindo também exigências maiores de ingresso na profissão.

No entanto, essa escola não durou muito tempo, sendo fechada em 1849 e substituída pelo regime de professores adjuntos, ou seja, a utilização de auxiliares de professores em exercício, com um preparo apenas prático e sem nenhuma preocupação teórica. Vale ressaltar que as escolas normais passaram, durante o Império, por um período

de instabilidade, sendo, muitas vezes, marcados pela criação, fechamento e nova criação. A estabilidade só veio a ocorrer, após o regime republicano. O modelo de Escola Normal então instalado prevaleceu até a aprovação da Lei 5.692/71.

No campo educacional, as décadas 1920 e 1930 do século passado, ficaram marcadas pelos intensos movimentos de modernização da educação e do ensino, influenciadas pelo que sucedia nos Estados Unidos e Europa. Com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, o movimento tomou força, realizaram-se várias conferências nacionais de educação, em que se discutiam questões relacionadas à gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a laicidade, à co-educação e ao estabelecimento de um Plano Nacional de Educação (NUNES, 2001).

No tocante à formação docente, de acordo com o Manifesto³ “[...] os professores dos cursos secundários e superiores eram provenientes das diversas carreiras existentes (direito, medicina, engenharia etc.) enquanto os professores do ensino primário provinham das escolas normais”. (NUNES, 2001, p. 247).

Neste contexto, os docentes dos cursos secundários e superiores provinham de outras profissões ou eram autodidatas. Somente em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo (USP), o professor deste nível de ensino passou a receber sua formação inicial, em uma instituição específica para formação de professores de nível superior: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras desta Universidade.

Como afirma Nunes (2001), o Estado Brasileiro preocupou-se com a formação de professores em nível superior, através da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que formavam professores para o ensino secundário e, no curso de pedagogia desta faculdade, também começaram a formar docentes para o ensino normal. No entanto, não houve nenhuma legislação regulamentando a formação nas escolas normais, ficando esquecido o ramo de ensino médio.

A primeira reforma nacional da formação docente deu-se com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal. Instituída em 1946, fixou as normas para a implantação deste ramo de ensino, em todo o território nacional. Oficializou como finalidade do ensino normal: “[...] promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;

³ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) constitui marco importante do pensamento educacional brasileiro

desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância”. (ROMANELLI, 2001, p. 164).

Ainda segundo a Lei, essas funções seriam cumpridas com a seguinte estrutura:

[...] o ensino normal foi dividido em dois níveis: o 1º ciclo, de quatro anos, formaria o professor regente nas denominadas Escolas Normais Regionais, e o 2º ciclo, de três anos, formaria o professor primário propriamente dito, nas chamadas Escolas Normais. (NUNES, 2001, p. 258).

Ademais, além das escolas normais regionais e das escolas normais, foram criados os Institutos de Educação, onde passaram a funcionar os cursos acima citados e o jardim de infância, a escola primária anexa e os cursos de especialização do professor primário e também de administradores escolares, ou seja, pessoal para direção, orientação e inspeção, estatística e avaliação escolar (ROMANELLI, 2001; NUNES, 2001).

Portanto, os Institutos de Educação foram criados para a formação docente do ensino primário, tanto o pessoal docente como o administrativo.

Vale ressaltar que o 1º e o 2º ciclos do ensino normal tinham caráter de terminalidade, isto é, ao final, o professor estava habilitado a ensinar no primário, não sendo obrigatório, no caso do 1º ciclo, fazer o 2º ciclo para exercer legalmente a docência. (NUNES, 2001).

Com a aprovação da Lei 4.024 de 1961, no tocante à formação de professores para o ensino primário, em nada avançou em relação à reforma de 1946. Mudou a nomenclatura das antigas escolas normais de 1º e 2º ciclos e possibilitou aos Institutos de Educação também formarem professores para a escola normal.

Podemos considerar que esta reforma na formação de professores primários serviu mais para ratificar a situação vigente, do que para alterar a estrutura desta formação. A formação inicial de docentes para o ensino médio, exceto o ensino normal, continuava exclusivamente sob a responsabilidade das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. (NUNES, 2001, p. 262).

Por fim, a formação docente para o ensino primário permaneceu a cargo das escolas normais ginasiais (antigas escolas normais regionais) e das escolas normais colegiais (antigas escolas normais), assim como dos Institutos de Educação.

O Golpe Militar, ocorrido no Brasil em 1964, exigiu mudanças no campo educacional, o que implicou transformações na legislação do ensino, sendo então aprovada a Lei 5.540/68, que imprimiu reformas no ensino superior, e a Lei 5.692/71, modificando os ensinos primário e médio, alterando a denominação para primeiro e segundo graus. Em decorrência das mudanças na estrutura do ensino, desapareceram as escolas normais, surgindo no lugar destas a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, ou seja, a formação de professores para os anos iniciais (1ª a 4ª série) continuou sendo realizada em nível de ensino médio, todavia, não mais na escola normal, e sim, numa habilitação de 2º grau criada especificamente para isto. (SAVIANI, 2005).

Vale destacar também mudanças na formação de docentes para o magistério das séries finais (5ª a 8ª), sendo, então, criada a chamada licenciatura curta em nível superior, com a duração máxima de dois anos. Para o magistério nas séries do 2º grau, exigia-se a licenciatura plena, que, na prática, podia ser obtida a partir da licenciatura curta, com o acréscimo de mais um ano de estudos. Foi desse modo que se passou a formar os professores para o ensino das disciplinas que integram, a partir de então, o currículo do ensino de 1º e 2º graus. (FILHO, 2004, p. 148).

Ainda segundo o autor, a política educacional adotada nesse período privilegia uma formação mais rápida e econômica.

Alguns críticos desse modelo argumentam que passou a ser dada ênfase maior aos conteúdos pedagógicos em detrimento dos conhecimentos disciplinares, ou seja, 'o como ensinar' ganhou o primeiro plano. De fato, não foi o que aconteceu, pois houve um empobrecimento tanto da parte de formação especial quanto dos conteúdos pedagógicos, ou seja, a crítica não encontra amparo na realidade, uma vez que a carga horária destinada aos conteúdos pedagógicos é insuficiente para permitir uma formação adequada, também no campo curricular (FILHO, 2004, p. 148).

A partir de então, as escolas normais transformaram-se em escolas de 2º grau, oferecendo várias habilitações profissionais, inclusive a de magistério.

Ademais, as escolas normais foram equiparadas a cursos de naturezas as mais diversas, contribuindo para a descaracterização da sua função precípua, que deveria ser a formação de docentes para o ensino de 1ª a 4ª séries do 1º grau (antigo primário). Prevaleceu a formação em nível médio para estas séries, corroborando o modelo de 2º ciclo da Lei Orgânica de 1946. (NUNES, 2005).

Vale dizer que a legislação educacional de 1971 em nada contribuiu para mudar a realidade da formação docente, que continuou sendo desenvolvida em nível médio. Os sonhos dos educadores de uma formação de nível superior não foram concretizados. Neste caso, pode-se considerar que houve um retrocesso, em função da descaracterização dos cursos de formação docente, principalmente se comparada a Lei Orgânica de 1946, que instituiu as subdivisões do ensino normal, com a LDB 4.024/61 que alterou apenas a nomenclatura.

Interessa destacar que a Lei 5.692/71 fixava: “A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente [...]” (GATTI, 1997, p. 09). Esta lei anunciava a elevação desse nível de formação. No entanto, nada foi concretizado em relação a esta questão, o que houve foi uma burocratização, com a criação de normatizações em níveis federal e estadual.

Embora a Lei 7.044/82 tenha extinguido a obrigatoriedade da oferta pelas escolas, da habilitação profissional⁴ no 2º grau, conservou nos mesmos moldes a formação específica de nível profissionalizante, incluída a habilitação para o magistério de 1º grau, ou seja, a formação inicial em nível médio permaneceu sendo um dos vários cursos profissionalizantes sem uma identidade própria, trazendo sérias conseqüências para a formação docente do ensino de 1º grau. (NUNES, 2005).

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de Magistério: a) no ensino de 1º grau, 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por Licenciatura de 1º Grau, obtida em curso de curta duração [...]. (GATTI, 1997, p. 10).

Podemos observar que, com relação à formação para os anos finais do ensino de 1º Grau (1ª a 8ª séries), a Lei 7.044/82 alterava o art. 30 da Lei 5.692/71; estipulava-se que a formação deveria se dar em nível superior, obtida em curso de Licenciatura curta. Esta lei traz ainda em seu bojo várias possibilidades de se suprir a falta de docente adequadamente formado (art. 77 e 78), trazendo, inclusive, esquemas emergenciais de habilitação ao Magistério, os chamados esquemas I e II. (GATTI, 1997).

⁴ A Lei 5.692/71 instituiu a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau (atualmente ensino médio) e a Lei 7.044/82 instituiu a não obrigatoriedade, ficando a oferta deste nível, a cargo das escolas e conforme suas condições estruturais disponíveis.

A partir de 1983, a questão específica das “licenciaturas curtas”, como também os problemas relacionados à “licenciatura plena”, tornou-se prioridade nas discussões do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (PEREIRA, 2006).

Posteriormente, o Conselho Federal de Educação aprovou a indicação nº 08/86, que extinguiu os cursos de Licenciatura Curta, nas capitais do País, pelas melhores condições de oferta de cursos superiores que se poderia obter e considerando o caráter transitório desses cursos.

Podemos observar que a Lei 9.394/96 extinguiu os Cursos de Licenciatura Curta que, para Gatti (1997, p. 10),

Trata-se de um indicador de que, na prática, a Licenciatura Curta vinha sendo suplantada pela plena, embora nos moldes das resoluções e indicações do CFE, que não eliminam a estrutura básica do sistema curto-polivalente, e pelas quais a plenificação é mero complemento de eficácia discutível.

A plenificação da Licenciatura Curta significou uma resposta às demandas que precisava atender. Se não foi considerada ideal pelos grupos que lideravam as discussões e propostas sobre a questão, pelo menos significou um avanço em relação à situação do final dos anos 70.

1.1 Políticas de formação docente no Brasil a partir da década de 1980

Nesta secção fazemos uma exposição das políticas de formação docente ocorridas no Brasil, a partir da década de 1980. A época destacada justifica-se em função de que, neste período, começaram a surgir intensos debates e investigações sobre a formação docente. Segundo Vieira⁵, este momento é marcado pela realização dos Seminários Regionais para Reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação (1981) e do Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de

⁵ Cf. Artigo “Formação de Professores em Tempos de Transição: um ensaio sobre as políticas educacionais no Brasil” Disponível em <http://www.uib.es/depart/gte/edutec/edutec01/edutec/comunic/TSE24.html>. Acesso em 15/07/2006.

Preparação de Recursos Humanos para a Educação (1983), sob os auspícios do Ministério da Educação (MEC).

Conforme esclarece Facci (2004, p. 23): “Resgatar o professor como profissional e colocar o foco sobre ele constituíram-se como finalidades nos estudos desenvolvidos, a partir desse período”.

Para Freitas (2004), o final dos anos 1970 e o início da década de 1980 trazem contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, isto porque, até então, a formação de professores carrega a marca empresarial de preparação de recursos humanos para a educação, de acordo com a visão empresarial e dentro da óptica tecnicista que imperava no pensamento oficial. O objetivo da educação era formar mão-de-obra para o mercado de trabalho. “Os anos 80 representaram certa ruptura com esse pensamento tecnicista que dominava a área”. (FREITAS, 2004, p. 91).

Sobre este assunto torna-se relevante destacar as contribuições teóricas de Libâneo (2002), Veiga (2005), Saviani (2005), Freitas (2004), trazendo para discussão as relações de poder que imperavam no campo educacional e as perspectivas de transformação social.

A partir dos anos 80, emergem no Brasil estudo no campo da teoria educacional crítica, enfatizando a idéia de que, por intermédio da escola, é possível mudar a sociedade. As propostas na área educacional apontam para mudanças radicais na estrutura econômica e social. Nos debates e na produção acadêmica, na área da educação, são feitas constantes referências à construção de uma nova sociedade e à denúncia acerca das desigualdades sociais, quando a educação passaria a defender os interesses da classe trabalhadora.

A análise da literatura educacional da década de 1980 mostra que o projeto político subjacente dos educadores críticos tinha como questão central à análise das relações de classe no capitalismo e a idéia de que uma sociedade mais justa seria alcançada com o fim desse tipo de sociedade, ou seja, com o socialismo. [...]. A formação do professor deveria, então, estar centrado na formação desse intelectual consciente de seu papel histórico e comprometido com os interesses da classe trabalhadora (SANTOS, 2005, p. 18).

Nas últimas décadas, percebe-se uma importância significativa na formação dos professores. Tal relevância dá-se em função de avanços ocorridos no mundo e das

exigências colocadas para a escola, no sentido de atender a essas novas necessidades postas pela pós-modernidade. Alardeia-se, em todos os setores da sociedade, a retórica de que as reformas que visem à melhoria da educação básica só terão sustentação, se os professores estiverem preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos.

Neste cenário, vamos encontrar o Banco Mundial como um dos maiores financiadores das políticas educacionais, cujos investimentos priorizam a Educação Básica, no sentido de resgatar o País da situação de marginalidade, em relação aos países do primeiro mundo, e por associar os níveis de baixa renda aos baixos níveis de educação.

O Banco Mundial, através de sua política de desenvolvimento, tem canalizado seus investimentos e conseqüentemente tem exigido dos países de terceiro mundo a melhoria do nível de escolarização das pessoas, de forma que estas sirvam como elementos produtivos para o desenvolvimento econômico. A proposta do Banco Mundial é priorização do ensino primário, a fim de garantir uma “educação de qualidade para todos”

No contexto da educação do País, a Formação de Professor constitui uma das linhas prioritárias do governo, no campo da educação básica, em busca de uma universalização da escola pública de qualidade.

Na década de 1990, a educação ocupa lugar de destaque na agenda governamental, priorizando investimentos na educação como meio para uma reestruturação competitiva na economia, com equidade social, pois os países de primeiro mundo estão investindo na qualificação de mão-de-obra capaz de responder aos desafios da pós-modernidade.

Segundo Dourado (2001), as políticas educacionais, no tocante à formação docente no Brasil, implementadas pelo Governo Federal, nos anos 1990, coadunam-se com as orientações do Banco Mundial. Neste cenário, assiste-se à ênfase em políticas de formação em serviço e no aligeiramento da formação inicial, entendida como capacitação pedagógica de caráter extremamente técnico. Para este autor, “[...] este modelo de formação docente é entendido como municiamento prático, centrado na aquisição de habilidades e competências, constituindo expressão do como fazer”. (DOURADO, 2001, p. 33). Depreende-se deste fato que as políticas de formação docente estão em sintonia com os Organismos Internacionais, estas orientações vão de encontro com a idéia de que, com a ampliação das oportunidades de educação, há que se suprir a ausência de professores nas escolas, **a qualquer custo** (grifo nosso).

É necessário pensar a Formação dos Profissionais da Educação com qualidade e dentro da Universidade, através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e pela articulação responsável com a sociedade civil. Assim, a Universidade não deve se submeter à lógica do mercado de trabalho. É necessário e urgente resgatar o seu papel político-institucional e a sua função social. Esta tem sido a bandeira levantada pelas associações que lutam por uma educação justa, democrática e de qualidade para todos. A preocupação com uma política nacional para a valorização e profissionalização do magistério é uma das atividades centrais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOP)⁶.

A concepção de formação docente, defendida por esta associação, está fundada numa concepção sócio-histórica⁷ do educador, em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista, que tem imperado nas políticas de formação de professores para a educação básica, em nosso país. Defende uma política global de formação do educador que contemple sólida formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira digna e ainda uma formação continuada, como direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições formadoras. A concepção de Base Comum Nacional constitui outra bandeira levantada pela ANFOPE é considerada um instrumento de luta contra a degradação da profissão, sendo também, elemento unificador, no sentido de garantir igualdade de condições na formação.

Esta mesma concepção de formação é defendida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (2003, p. 06):

[...] é necessário definir uma política global de formação de profissionais em educação, que privilegie uma sólida formação teórica, a relação teoria-prática, a interdisciplinaridade, a gestão democrática, a formação cultural, o desenvolvimento de compromisso social, ético e político da docência e dos (as) trabalhadores (as) que auxiliam sua realização, a reflexão crítica sobre a formação para o magistério, a fim de favorecer a qualidade da profissionalização e a valorização dos (as) profissionais.

⁶ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOP, entidade que a partir da década de 1980 vêm se dedicando a estudar, aprofundar e debater aspectos relacionados à formação de professores e propondo alternativas para a definição de uma política global de formação e valorização do magistério.

⁷ Cf. FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas Políticas de Formação: da concepção negada à concepção consentida, in BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores. São Paulo, UNESP: 2004.

No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 traz em seu bojo mudanças para a formação docente, contraditória à profissionalização, revelada, inclusive, pela criação de um novo *locus*, negligenciando as experiências bem sucedidas de formação de professores em Universidades, notadamente para a educação infantil e séries iniciais, nos cursos de pedagogia. Estipulou que a formação deverá se dar em curso de licenciatura plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitindo como formação mínima para o exercício no magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Lei nº 9.394/96, art. 62). Como bem observa Nunes (2001, p. 292): “[...] esta lei manteve o modelo assentado na formação inicial de professores em nível médio para as séries iniciais da escolarização, nascido com a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946”

A criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE's), como instituições que visam à formação inicial, formação continuada e curso normal superior para os profissionais da educação infantil e do ensino fundamental, andam na contramão das idéias defendidas pelas associações nacionais, que advogam a docência como base da formação de todo educador e consideram a Universidade e suas Faculdades / Centro de Educação o locus privilegiado para a formação dos profissionais da educação, que irão atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. (ANFOP, 2000).

Os ISE's foram criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, que objetivam formar professores com ênfase no aspecto técnico-instrumental, e competências para resolver problemas práticos em sala de aula, ou seja, um prático. (FREITAS, 2002).

A literatura educacional da área analisa a criação desses espaços como mais uma estratégia da política educacional em nosso país, no sentido de fazer cumprir as determinações dos Organismos Internacionais e fazer a reforma no campo da formação de professores, retirando das faculdades de educação - cursos de pedagogia, a responsabilidade pela formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. A criação dos ISE's está respaldada pelo decreto 3.276/99, embora posteriormente modificado pela deliberação do CNE/CP nº 133/2001, que alterou o termo “exclusividade” para “preferencialmente”. Sobre este novo *locus* de formação Freitas (2002, p. 03) assim se manifesta:

[...] a expansão exponencial desses novos espaços de formação objetiva, com raras exceções, responder às demandas de grande parcela da juventude atual por educação em nível superior, oferecendo-lhes uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado.

Complementando o pensamento acima, a autora aponta outros fatores que caracterizam, pelo menos aparentemente, o movimento contraditório de profissionalização e valorização dos profissionais da educação, revelado pela atual LDB. Quais sejam:

- a) Manutenção da formação em nível médio dos professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.
- b) Instituição de novas instituições formadoras de professores, sem história e sem a pesquisa e a investigação do campo educacional como base da formação;
- c) Flexibilização da formação para o magistério e desregulamentação da profissão ao instituir a possibilidade de formação pedagógica para qualquer bacharel proveniente das demais áreas e profissões – Resolução nº 02/97 – ainda em vigor – legitimando o magistério como 'bico' - flexibilizando-o;
- d) Recuperação da concepção de 'formação em serviço' que teve grande vigor na década de 1960, e de 'aproveitamento de estudos' como fundamentos da formação do profissional da educação, trazendo para o âmbito da legislação a ênfase na experiência e nas práticas como elemento definidor da qualidade da formação, restringindo a importância da sólida formação teórica e epistemológica no campo da educação e imprimindo a visão dicotômica da relação teoria e prática;
- e) Instituição da certificação de professores como mecanismo de avaliação e premiação dos professores, processo ao qual poderão ter entrada também os professores leigos e 'desempregados', reforçando a noção de competência individual para determinadas tarefas e não para o trabalho, entendido como totalidade rica de complexas relações. (FREITAS, 2004, p. 94).

Sob o discurso da valorização do magistério e da profissionalização, são criadas novas instituições e cursos de formação de professores, principalmente no setor privado, entregando-se-lhes uma demanda significativa por formação em nível superior, resultado da dívida histórica do Estado para com os profissionais da educação.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública é contrário à implantação de um Sistema Nacional de Certificação, da forma como está estruturado, ou seja, utiliza a certificação como sinônimo de qualificação individual, transferindo a qualidade do Sistema de Ensino para o esforço individual dos professores, substituindo uma perspectiva de formação permanente, coletiva e solidária por uma atitude de competição e, eventualmente, até de punição.

Desconsidera que a valorização dos professores pressupõe uma formação inicial de qualidade, formação continuada, condições de trabalho adequadas, salário e carreira dignos.

O Art. 87, parágrafo 4º da LDB/96, teve uma repercussão bastante turbulenta nos sistemas educacionais, estaduais e municipais, pela interpretação suscitada, quando diz: “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). A interpretação dada a este dispositivo foi de que, até ao final da Década da Educação, determinado pela LDB para 2007, será exigida formação inicial de nível superior para todos os professores da Educação Básica, sendo que para isto seria necessária uma demanda de recursos para dar conta da formação de professores que, em muitos casos, não possuem sequer o ensino fundamental completo. (NUNES, 2005).

Para Brzezinsky (1998), a LDB vigente traz avanços e recuos com relação aos profissionais da educação, como por exemplo: a associação entre teorias e práticas como um dos fundamentos da educação. Assim estabelece o dispositivo no Art. 61: “[...] a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. (BRASIL, 1996).

A literatura educacional na área mostra que, historicamente, a dicotomia entre teoria e prática fez parte dos currículos dos cursos de formação docente. A atual LDB desfaz esta concepção, conforme analisaremos na seção 1.3 e que agora elas devem ser consideradas em articulação, nos cursos de formação de professores, sugerindo-se inclusive, a formação em serviço.

Ademais, a autora levanta críticas em relação “à capacitação em serviço e aproveitamento da formação e experiências anteriores, como capazes de habilitar o professor”.

Isso poderá ser interpretado de forma enviesada pelos interessados em substituir a indispensável base teórica da formação pela simples prática em sala de aula e pelas experiências acumuladas em instituições de ensino e, o que é mais grave, pelas experiências acumuladas em outras atividades que não sejam docentes. (BRZEZINSKI, 1998, p. 155).

Para Nunes (2005), este dispositivo abre possibilidades de se utilizarem à experiência e a formação anterior do professor em seu processo formativo. No entanto, corre-se o risco de aproveitar outras experiências que não estejam ligadas à educação.

1.2 Paradigmas de formação docente para o século XXI

Na virada da década de 1980 para a de 1990 a educação defronta-se com a denominada “crise de paradigmas”. Nesse contexto o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre a formação docente voltam-se para o papel do agente-sujeito. Nesse cenário, privilegia-se a formação do professor-pesquisador, ressalta-se a formação do profissional reflexivo, cuja atividade profissional se alia à de pesquisa. A seguir será discutido como a formação do professor passa a ser analisada nesse novo contexto.

Nas últimas décadas, a questão da formação docente é alvo de debates e discussões acirradas, no âmbito educacional. A ênfase recai, principalmente, sobre os atuais programas de formação de professores, que vêm se diversificando e expandindo, a partir da década de 1990. As discussões giram em torno da qualidade desta formação, no sentido de atender às exigências atuais do exercício da atividade docente.

Segundo Melo (2004, p. 28) “Há um reconhecimento unânime de que os desafios colocados atualmente à escola exigem do trabalho educativo um patamar profissional muito superior ao hoje existente, o que sugere uma espécie de reinvenção da profissão docente”. Há, portanto, que se repensar os atuais modelos de formação de professores para atender às necessidades da pós-modernidade, que exige um cidadão crítico, autônomo e participativo, no seio da sociedade.

Ainda segundo a autora, contraditoriamente, os cursos de formação de professores caracterizam-se por um ensino tradicional, com foco na assimilação passiva de conhecimentos, diferentemente do que será exigido em sua prática docente, que utilize metodologias que estimulem a assimilação ativa, o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia, ou seja, os programas de formação docente não possibilitam aos professores vivenciarem situações, na condição de alunos, das metodologias que deverão desenvolver em sala de aula, na condição de professores. Concordamos ainda, quando diz que as instituições formadoras devem passar por mudanças, no seu interior, para que possam ter

“[...] uma maior coerência entre as metodologias adotadas, ao longo dos cursos de formação, e as práticas pedagógicas que serão exigidas, no futuro exercício profissional docente” (MELO, 2004, p. 112).

Na década de 1980, no Brasil, emergem, no campo da teoria educacional-crítica, estudos que fazem referência à construção de uma nova sociedade, denunciando as desigualdades sociais e o compromisso da educação com a classe trabalhadora. Nesta direção, a formação do professor assume novas perspectivas, colocando em destaque a consciência do seu papel político. Vale ressaltar que a mudança de enfoque na formação de professores expressou, segundo Candau (1987 *apud* PEREIRA, 2006, p. 18) “o próprio movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 e de busca de caminhos de redemocratização do país”. Dessa forma, pretendia-se que os educadores percebessem seu papel político para com a educação.

A literatura educacional aponta importantes mudanças ocorridas na forma de conceber a formação docente. “Do treinamento do *técnico em educação*, na década de 70, observa-se a ênfase na formação do *educador* na primeira metade dos anos 80 e, nos 90, um redimensionamento para a formação do *professor-pesquisador*”. (PEREIRA, 2006, p. 51)

A literatura especializada afirma que o essencial para a maioria dos autores da década de 70 e início dos 80 seria formar o *Educando*, com ênfase no caráter político da formação desse profissional, comprometido com as camadas populares. Na visão de (PEREIRA, 2006), a insistência na utilização da palavra *educador* em vez de *professor* pela maioria dos autores da época evidencia uma insatisfação com o profissional formado até o momento, como também a necessidade de demarcar uma ruptura com o período anterior.

Neste sentido, emerge, de acordo com Santos (2005), a preocupação em considerar o desenvolvimento pessoal do professor como elemento fundamental, no seu processo de formação.

Argumenta-se que o desempenho do professor é grandemente dependente de modelos de ensino internalizados ao longo de sua vida como estudante em contato estreito com professores. De acordo com Deborah P. Britzman, o futuro professor traz para os cursos de formação profissional uma experiência acumulada 'que por sua vez', informa seu conhecimento sobre o mundo do estudante, a estrutura da escola e currículo. Nesta abordagem, a mudança da

visão de professor trazida pelos estudantes não poderia estar centrada, apenas, em atividades intelectuais voltadas para a incorporação de um novo discurso sobre o trabalho docente. Esta visão só seria modificada a partir da própria vivência, por parte do futuro professor, de novas relações pedagógicas. (p. 20).

Assim, vale ressaltar que os professores em processo de formação já tem internalizado conhecimentos sobre a função da escola e da educação e o papel do professor. Portanto, os cursos de formação profissional não deverão assim, fazer uma ruptura entre o passado pessoal e profissional, mas articular conhecimentos acadêmicos e profissionais dos docentes com suas experiências pessoais. Não poderão, desta forma, considerar o docente como aquele que nada sabe sobre a escola e o ensino.

Estudos e pesquisas têm mostrado a importância de considerar os conhecimentos prévios dos professores, que, por já se encontrarem em pleno exercício profissional, ao chegarem aos cursos de formação inicial, apresentam conceitos, idéias e representações sobre a escola.

Assistimos, nas últimas décadas, a estudos realizados com ênfase em duas perspectivas que definem um professor competente: a primeira ressalta o caráter reflexivo que a profissão docente deve assumir, e a outra, a dimensão da pesquisa na atividade docente. Em relação ao caráter reflexivo, vale ressaltar a importância dos trabalhos de Schön (1983)⁸; Nóvoa (1999); Zeichner (2000); Alarcão (2001). Estes autores abordam a prática reflexiva como estratégia a ser utilizada com os professores em formação e no exercício profissional.

Schön foi um dos autores que tiveram maior peso na difusão do conceito de professor reflexivo. Este autor propôs o conceito de reflexão-na-ação, definindo-o como “[...] o processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade” (SCHÖN, 2000, p. 60).

O dia-a-dia da escola não pode ficar à margem das teorias e das reflexões ocorridas no processo de formação, distanciando-se das reais situações vivenciadas pelos professores e alunos, as quais não são meramente instrumentais, mas exige um repensar

⁸ “D. Schön, em sua obra de 1983, cunha a expressão *reflective practitioner*, que tanta repercussão viria a receber em toda a comunidade educativa nos anos que se seguiram” (ANDRÉ, 2001, p. 104).

crítico e contextualizado. Segundo esse autor, o profissional que “reflete na ação”, torna-se um *pesquisador* no contexto prático.

Este novo modelo de formação permite ao professor repensar as teorias implícitas no processo de ensino, assumir novas atitudes, buscar alternativas. Isto implica, segundo Nóvoa (1992), despir-se de qualquer tipo de preconceito, de hábitos que impeçam de considerar novos problemas e de assumir novas idéias. Desse modo, a prática reflexiva possibilitará a construção de novas teorias, e estas, por sua vez, a reconstrução de novas práticas.

Numa outra perspectiva da formação docente, ressalta-se a dimensão da pesquisa na atividade docente. Vários autores vêm dedicando estudos sobre a questão da pesquisa na Formação de Professores, dentre os quais podemos destacar os trabalhos de Lüdke (2005); Demo (1990); Nóvoa (1992); Melo (2004).

Nesse enfoque o professor passa a ser visto como profissional-pesquisador que investiga os meandros do cotidiano de sua sala de aula e da cultura institucional à qual está incorporado, sendo capaz, de produzir conhecimentos e não apenas consumir os conhecimentos já elaborados. (MELO, 2004, p. 99).

Os programas de formação docente devem estimular uma atitude crítica e investigativa, frente aos problemas que se apresentam na prática pedagógica. Para Nóvoa (*apud* LÜDKE, 2005 p. 118): “As situações que os professores têm que enfrentar e resolver apresentam características únicas, exigindo, assim também, respostas únicas que só o profissional competente, porque é auto-reflexivo, pode dar”.

Nesta abordagem, necessária se faz que o docente tenha contato com pesquisa e pesquisadores, durante o seu processo de formação, através dos seus professores, para que o conhecimento não seja trabalhado de forma cristalizada, mas viva e dinâmica, sendo elaborado e reelaborado a cada momento.

As questões acima discutidas norteiam o debate sobre a formação docente. Uma nova maneira de pensar a formação dos professores vai definir melhor o papel deste profissional, frente aos desafios atuais, colocado às escolas e aos profissionais da educação. Desafios estes que foram modificados, ao longo da história, assim como o perfil profissional apresentado pelos professores.

Nóvoa (1992) apresenta três grandes fases de mudança no perfil do professor. A primeira define-se pela busca do bom professor; a segunda, na tentativa de ter o melhor método de ensino valorizando seus aspectos técnicos e profissionais; e a terceira, pela importância da análise do ensino, no contexto da sala de aula. Este autor enfatiza, ainda, a crise de identidade, tema bastante debatido na literatura educacional, como consequência dessa evolução em que o eu pessoal era separado do eu profissional.

Nesta direção, não podemos ignorar que as experiências pessoais, pelas quais o professor adquire, ao longo da sua trajetória de vida, exercem influência no desempenho das suas funções, no interior da escola. O professor constrói a sua identidade, com base em saberes práticos e teóricos e também em um conjunto de valores.

Outro tema bastante debatido, principalmente a partir do final da década de 1980 é a interação entre universidade e a escola básica. Neste período começaram a surgir as primeiras críticas aos cursos de “treinamento em serviço” ou de “reciclagem” oferecidos por instituições de ensino superior aos professores daqueles graus de ensino. Pereira (2006, p. 48) afirma que os cursos de “treinamento em serviço” ou de “reciclagem” foram considerados insuficientes, porque, além de serem esporádicos, não são, na maioria das vezes, calcados nas necessidades dos professores. Sobre este tipo de formação, a literatura da área educacional considera que os termos “reciclagem” e “treinamento em serviço” sugerem preocupação com um produto, enquanto que o desejável é uma “formação continuada”, ou seja, um processo permanente de educação, no sentido de eliminar a idéia de um produto acabado.

1.3 Modelos de cursos de formação docente no Brasil

O primeiro modelo de formação de professores foi marcadamente colonialista, baseado na experiência de Portugal, onde os professores não tinham uma preparação formal, eram selecionados por meio de exames. O aprendiz de professor aprendia vendo e praticando, na própria sala de aula, como monitor, adjunto ou substituto de um mestre mais experiente no “ofício”, como nas oficinas artesanais.

O cenário começou a mudar no início do século XIX. A França foi adotada como exemplo de “boa prática educacional”. Instituições de Ensino Superior foram criadas, inspiradas pelo modelo napoleônico das Grandes Écoles Francesas.

Após a revolução de 1789, surgiram, na França, novas idéias a favor da criação de um Sistema Nacional de Educação e da implementação de escolas normais, sob a responsabilidade do Estado. Princípios sobre a expansão da educação levaram à necessidade de prover instituições para o treinamento de professores. Em 1830, esforços foram colocados, no sentido de criarem escolas normais, em todas as províncias. Esse modelo ganhou consistência, no decorrer do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, e a formação dos professores refletia a ideologia das elites influenciadas pela cultura européia, especificamente à francesa.

Contudo, o que vinha surgindo era um lócus social claro para os cursos de formação de professores, os quais refletiam os princípios políticos da formação de classe no Brasil. O conteúdo curricular era muito simples: restringia-se à escola primária, com uma única disciplina dedicada ao treinamento de professor. Os professores eram muito mal remunerados e em número reduzido. Dava-se preferência aos homens (somente a partir do final do século XIX é que as mulheres foram sendo gradualmente aceitas na profissão) e o ensino tinha pouco prestígio social, mesmo no final do século XIX. (FIGUEIREDO & COWEN, 2005, p. 183).

Em 1892, a Lei da Reforma Educacional trouxe para a formação de professores a institucionalização de um sistema dual para treinamento de professores. As escolas normais primárias destinavam-se ao treinamento de professores primários, e as escolas normais secundárias destinavam-se ao treinamento de professores para os ginásios e para as escolas normais.

No Brasil, o processo de institucionalização da formação docente teve início, a partir das décadas de 1930 e 1940 do século XIX, com o surgimento das primeiras escolas normais provinciais (VILLELA, 1999).

Com o fim do Império e início da República, uma nova agenda política surgiu com o objetivo de revitalizar os cursos de formação de professores. As lutas e os debates ideológicos, culturais e políticos contribuíram para que a educação fosse vista como um instrumento fundamental de mudança social e econômica, resultando na institucionalização

dos cursos de magistério. O conteúdo curricular foi reformulado, tendo apenas algumas variações regionais.

No final da década de 1920 e início de 1930, importantes reformas foram feitas nos cursos de formação de professores. A educação fez parte das discussões ocorridas em seminários, debates, publicações nacionais, durante o chamado Movimento da Escola Nova. Desse intenso movimento surgiram novos modelos de cursos de formação de professores, como a criação das escolas normais rurais, destinadas a reforçar os valores rurais e a manter os trabalhadores rurais no campo. Uma outra marca desse período foi à criação dos Institutos de Educação, similares às escolas normais e que em nada alteraram a estrutura curricular, isto é, com ênfase nas disciplinas pedagógicas.

Em 1930, no Brasil, foram criadas as licenciaturas nas Faculdades de Filosofia, como conseqüência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para atuar na escola secundária. Elas se constituíram segundo a fórmula 3+1, onde as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdos, com duração de três anos. (PEREIRA, 1999).

O modelo original das licenciaturas, seguindo a 'fórmula 3 + 1', ainda não foi totalmente superado pela maioria dos cursos da maior parte das universidades brasileiras, uma vez que as disciplinas de conteúdo, de responsabilidade das unidades básicas, continuam precedendo e pouco articulando-se com as pedagógicas, que geralmente ficam a cargo apenas das faculdades ou dos centros de educação. (PEREIRA, 2006, p. 75).

No início dos anos 1960, após a Lei 4.024/61, o sistema dual das escolas normais foi substituído por um sistema único, de tal forma que os professores das escolas primárias eram treinados em escolas normais de nível médio. Ademais, o ensino secundário foi dividido em diferentes habilitações vocacionais, com o objetivo de treinar os jovens para o mundo do trabalho. Através da Lei 5.692/71, o magistério tornou-se uma habilitação profissionalizante na escola secundária.⁹ A estratificação era evidente: os professores de 1ª a 4ª série eram treinados na escola secundária, enquanto os professores de 5ª a 8ª série e de ensino médio, em cursos de nível superior.

⁹ “Conseqüentemente, perdeu prestígio e *status* profissional. Até mesmo os Institutos de Educação foram abolidos” (FIGUEIREDO e COWEN, 2005, p. 186)

A partir de então, os professores e os especialistas em educação passaram a ser treinados apenas nos cursos de pedagogia das faculdades de educação ou das faculdades de filosofia, ciências e letras.

De 1930 a 1968, prevaleceu o modelo 3+1, em que o fundamental para o professor era ser um profundo conhecedor dos conteúdos disciplinares que iria ensinar. A formação pedagógica era superficial e até mesmo desnecessária. Os conhecimentos obtidos neste curso poderiam ser adquiridos na prática, ou seja, no próprio exercício profissional.

Este modelo encontra-se consoante com o que a literatura educacional denomina de racionalidade técnica, cuja principal característica é a separação entre teoria e prática, na formação do professor. A prática é tratada como aplicação de conhecimentos teóricos. Um outro equívoco desta concepção: para ser bom professor é necessário ter domínio do conhecimento específico da área que vai ensinar, colocando em segundo plano o conhecimento pedagógico.

A racionalidade técnica consiste na solução instrumental de problemas, a partir de um repertório de conhecimentos científicos e técnicas disponíveis. Segundo Domingo (2003, p. 60): “A prática implicaria a aplicação inteligente deste conhecimento aos problemas com que enfrenta um profissional, com vistas a encontrar uma solução satisfatória”. Cabe ao professor aplicar determinados procedimentos técnicos para diagnóstico e solução de problemas com que o profissional da educação se depara cotidianamente. A idéia central do modelo da racionalidade técnica é a de que o docente, como profissional técnico, compreende que a sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas. Quando se depara com problemas, procura entre o repertório disponível um conjunto de decisões técnicas que melhor se adequa a determinada situação e aplica-o.

Sobre esta concepção da prática profissional Domingo (2003, p. 65) assim se manifesta:

Esta é a mesma crítica que Schön aplicou à concepção da prática profissional que é defendida a partir da racionalidade técnica. A concepção técnica da prática pressupõe que se atua aplicando soluções disponíveis a problemas já formulados, escolhendo de entre os meios disponíveis o que melhor se adequa aos fins previstos. No entanto, o que se esquece nesta concepção é precisamente a formulação dos problemas, isto é, a configuração de qual é o problema com que nos confrontamos, qual é a sua natureza, as suas características; o que se pretende de uma dada situação, que decisões adotar, etc.

Os problemas que encontramos na prática profissional docente são oriundos de vários fatores e situações, para os quais não dispomos de tratamento que possa ser simplesmente aplicado. É necessário, portanto, analisar cada situação considerando a sua especificidade, procurando compreender o contexto em que ela se insere, a complexidade de fatores que se apresentam, a singularidade do caso, para, a partir daí, tomar a atitude mais coerente para o problema apresentado. Não cabe, portanto, tomar qualquer decisão sem esta clarificação, e não se resolve dispendo de um repertório técnico de soluções. (DOMINGO, 2003).

A crítica de Schön ao modelo da racionalidade técnica é a de que, enquanto concepção da prática, é incapaz de resolver situações que se apresentam de forma imprevisível. Na escola, muitas vezes, encontramos situações complexas que exigem do profissional uma reflexão, análise e um cuidado especial para resolver determinadas situações. Por isso, Schön (1980) sugere a reflexão na ação, uma reflexão sobre a forma como habitualmente entendemos a ação que realizamos, algo que, nesta ocasião, acaba por emergir para que possa ser analisada em relação à situação em que nos encontramos e, ao mesmo tempo, conduzida adequadamente.

A Lei 5.692/71 sofreu críticas acirradas, no sentido de enfatizar a forte influência dos Estados Unidos na definição de políticas e estratégias governamentais para a educação no Brasil, firmadas através dos acordos MEC e USAID. “Dentro desse contexto ideológico, a educação era conceituada como um instrumento para o desenvolvimento, e as escolas deveriam treinar a força de trabalho. O governo militar brasileiro havia adotado soluções técnico-burocráticas em todas as políticas públicas” (FIGUEIREDO e COWEN, 2005, p. 189).

Conseqüentemente, esperava-se que os professores fossem “competentes”, utilizassem novas técnicas e tecnologias de ensino. Desta feita, os cursos de pedagogia foram reestruturados, enfatizando o treinamento nas diferentes especializações – supervisão escolar, administração, inspeção e orientação.

O modelo de formação docente baseado na racionalidade técnica perdura, até hoje, nas universidades brasileiras, onde as disciplinas de conteúdos específicos se sobrepõem às de conteúdo pedagógico, e o contato com a prática docente acontece mais freqüentemente ao final do curso.

Segundo Schön (*apud* PEREIRA, 2006, p. 34) “no modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” .

Nos anos 1980 e 1990, foram intensos os debates sobre os cursos de formação de professores, coordenados nacionalmente pelo Movimento Nacional para Reformulação dos Cursos de Formação de Professores, representando, desta forma, uma luta social e profissional. Em 1990, surgiram associações educacionais que reforçaram o debate sobre a temática em questão e colocavam em evidência o princípio da relação entre educação e as classes sociais menos privilegiadas e a necessidade de levar este princípio para a reforma dos cursos de formação docente. Desta feita, a partir da década de 1980, os cursos de pedagogia passaram a reformular sua estrutura curricular e conteúdo.

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96, as discussões sobre a formação docente ficaram mais acirradas, pois a referida lei introduz mudanças no currículo dos cursos e define novo *locus* de formação para professores.¹⁰ Com o intuito de atender à urgência em qualificar o maior número de professores para a Educação Básica, profissionais de diferentes áreas são transformados em professores, mediante uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas de conteúdos pedagógicos, incluindo 300 horas de prática que podem ser incorporadas às horas de trabalho como professor na escola de educação básica. (BRZEZINSKI, 1998).

A mesma urgência que justificou, na década de 1970, no Brasil, a criação dos cursos de licenciatura de curta duração está presente nas atuais proposições sobre formação docente? São os programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior, uma reedição atualizada dos desastrosos cursos de licenciatura curta? Esse esquema é uma infeliz legitimação do 'bico' na profissão docente, uma vez que profissionais egressos de outras áreas, que não optaram, de início, pela carreira de magistério, provavelmente, só estão na profissão enquanto não conseguem algo melhor para fazer. (PEREIRA, 1999, p. 114).

De acordo com o pensamento acima, estamos vivendo situações na formação dos profissionais da educação que foram apenas remodeladas, mas que, na sua essência, a intenção é a mesma. Transformar profissionais de outras áreas em professores com apenas um curso de 240 horas é inconcebível em outros campos profissionais, sendo permitido

¹⁰ Cf. Lei nº 9.394/96 (art. 63)

para o magistério. Desta forma, caminhos são trilhados para a precarização do trabalho docente, e os cursos de formação de professores correm sérios riscos de improvisação, aligeiramento e com qualidade duvidosa.

O modelo de formação em serviço, implementado pela política oficial de Formação de Professores, vem sendo alvo de críticas realizadas pela ANFOP, a qual afirma que estas iniciativas representam uma situação de exploração do trabalho docente, obrigando o professor a estudar em jornadas extras, finais de semana ou férias, causando prejuízos para o trabalho, família, lazer e para sua formação (XI Encontro Nacional da ANFOP, 2002).

O que estamos assistindo hoje, no Brasil, é a proliferação de novas iniciativas de cursos de formação de professores, oferecidos por Universidades em parceria com as Secretarias de Educação de Estados e Municípios ou pela própria Universidade. Desde os anos de 1980, o que se tem visto são reflexões em torno da formação de professores, numa perspectiva crítica, colocando-se como questões centrais à natureza política da prática pedagógica e a estreita relação com as classes menos privilegiadas economicamente.

Assistimos, também, no atual contexto à ênfase dada à formação de professores em nível superior, idéia que vem sendo consolidada em boa parte do mundo. A justificativa, segundo a literatura educacional, para eliminar as escolas normais de nível médio é de que a atividade docente é complexa para ser realizada por profissionais com uma qualificação deficitária. Ademais, esse *locus* tradicional de formação de professores não atende mais às necessidades de formação, diante do quadro de avanços científicos e tecnológicos e das exigências da sociedade e da realidade escolar contemporânea.

Dessa maneira, as possibilidades de formação dos profissionais da educação básica são várias: em nível superior ou médio, nas universidades, em instituições de ensino superior ou nos institutos superiores de educação que podem estar ou não ligados à universidade, em cursos de licenciatura, de graduação plena, curso normal superior ou normal médio. E para os portadores de diplomas de educação superior, a licenciatura especial, que consiste em uma 'formação pedagógica' de 540 horas. (PEREIRA, 2006, p. 73).

Pesquisa realizada por Oliveira (1999), com o objetivo de mostrar a percepção das alunas sobre o curso pedagógico, constatou nas falas das entrevistadas que grande parte das dificuldades do curso normal corresponde às deficiências que este possui, desde a sua

descharacterização com a lei 5.692/71. A pesquisa concluiu que este curso não consegue formar o professor e menos ainda o especialista (4º ano). A dicotomia existente entre especialistas e generalistas marcou os modelos tradicionais de formação de professores. Os atuais programas refletem essas marcas.

Melo (2004, p. 119) nos esclarece:

[...] os problemas relacionados à formação inicial vigente têm uma longa história marcada por rupturas, distanciamentos e desarticulações. A reformulação desses modelos, por sua vez, depende não somente da compreensão dessa trajetória, mas também do questionamento de algumas dessas heranças.

Vale destacar também a divisão entre a formação do professor polivalente e a do especialista (professor de área específica). De acordo com Melo (2004), há uma diferenciação entre a formação do professor que atua na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, a qual poderá ser em nível médio, a dos que atuam no ensino médio a qual deverá ser em cursos de nível superior. A autora faz alguns questionamentos, como: por que haver diferentes exigências de formação para os docentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e os que lecionam nas séries finais desse nível e no ensino médio? É consenso que a formação do professor polivalente dá ênfase aos aspectos pedagógicos e do especialista, ao conteúdo das áreas específicas do conhecimento.

Concordamos com a autora, quando diz:

[...] qual é a vantagem da segmentação tradicional, já que ela imprime nos generalistas uma identidade debilitada, em termos de conteúdo, e aos especialistas uma identidade precária, em termos pedagógicos? Não há argumentos que convençam essa separação, tendo em vista que o domínio de conhecimento da área específica não é mais importante que a 'competência para ensinar a crianças e jovens' (p. 56).

Diante dessa situação, torna-se urgente e necessário repensar a formação de professores na dimensão da totalidade, trabalhando, de forma equilibrada, os conteúdos específicos e pedagógicos.

Um paradigma emergente na formação de professores neste novo século é a discussão em relação à profissionalização docente, trazendo uma revisão profunda nos modelos de formação e aperfeiçoamento de professores. Segundo Ramalho (2004, p. 19) “[...] pensar no professor como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecê-lo como produtos de sua identidade profissional”.

Até o século XVI o ensino não era formalizado e, portanto, para ensinar não havia nenhuma exigência formal, quem sabia ler podia ensinar a ler, escrever e contar. Neste contexto não podia, é claro, falar de ensino profissão. Somente no século XVII vimos nascer um novo modelo de professor.

Segundo Ramalho (2004), às mudanças ocorridas na sociedade repercutem na educação, surgem novos problemas e impõe a exigência de novas estratégias para resolvê-los. Aparece então, a figura do professor artesão, construindo suas próprias regras de trabalho, seus métodos e suas estratégias que vão sendo trocadas entre eles, repercutindo no conteúdo e nos comportamentos em sala de aula, não há, portanto, um método científico de ensino, mas apenas troca de receitas. Convém destacar que ainda não se pode falar em um profissional do ensino.

No final do século XIX e início do século XX surge um movimento denominado Escola Nova que vai tecer severas críticas a pedagogia tradicional, imprimindo um modelo de profissionalização baseado numa utopia científica e universitária, logo mostrou suas limitações: a formação de professores era descontextualizada, distante da realidade dos meios escolares; uma formação fragmentada, com um abismo entre a formação acadêmica e universitária.

Os anos de 1980 no século XX surgem críticas em relação à formação de professores e é sinalizado o caminho da profissionalização do ensino como alternativa a ser considerada nas reformas educacionais. Ramalho; Nunez e Gauthier assim se manifestam:

Na nossa visão, existem alguns pontos que são essenciais na perspectiva da profissionalização do professor e dos quais não podemos abrir mão. O primeiro ponto é a questão da formalização do saber, isto é, delimitação de um conjunto de saberes que define o perfil do profissional da educação; destacamos, em seguida, a questão do status do professor, que passa pelos problemas da autonomia da valorização salarial; por último, defendemos a criação de um código de ética [...] que dê um sentido orgânico à atividade docente e que seja elaborado, é claro, pelos próprios professores (2004, p. 60).

A profissionalização é acompanhada pela autonomia dos professores, elevação do nível de qualificação, tendo em vista que, as exigências colocadas aos professores impõem o desenvolvimento de novas estratégias e a mobilização de competências para desenvolvê-las, isto implica em um nível mais elevado do que simplesmente a criação de regras.

A profissionalização coloca a formação docente em um outro nível para que os docentes possam acompanhar as mudanças dos novos tempos e contextos, tais como a globalização da economia, as políticas públicas e os impactos das novas tecnologias da informação e da comunicação. A reflexão, a pesquisa e a crítica são atitudes profissionais que nos obriga a olhar o professor como alguém que possui uma identidade, com saberes, conhecimentos e experiências próprias, interesses e limitações no seu processo de desenvolvimento profissional.

No modelo da racionalidade técnica o professor é pensado como um consumidor de conhecimentos científicos produzidos por outros. Isso repercute numa desprofissionalização técnica e, por conseguinte, numa desvalorização do trabalho do professor.

Sobre a profissionalização docente, afirma Ramalho (2004, p. 50) “[...] a profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional”.

O processo de profissionalização docente implica uma mudança de paradigma na formação em que o professor não é mais um técnico, executor de tarefas produzidas por outros, mas um construtor de sua identidade profissional. Os saberes não são regras pré-concebidas, mas, referência para uma atuação consciente sob determinados princípios éticos. A profissionalização refere-se à reivindicação de um *status* distinto dentro da visão social do trabalho. (RAMALHO, 2004).

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CEARÁ



Figura 03: Professores no processo de formação do Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental da URCA – Crato - Ceará

FONTE: Acervo da Universidade Regional do Cariri – URCA (2005)

“No modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor”.

Angel Pérez Gómez (1992, p. 110)

A questão da Formação Docente constitui um dos principais desafios apresentados pela atual LDB. Ao definir um prazo de dez anos para que todos os docentes da Educação Básica tenham formação em nível superior, coloca para o Poder Público e as Instituições de Formação de Professores um desafio sem precedentes.

Dados de 1998¹¹ revelam a dimensão do problema e a situação em que o Estado se encontra em relação ao Nordeste e ao resto do País. Em pesquisa realizada por Vieira e Farias (1998), esta evidencia um quadro onde a meta da LDB está longe de ser atingida. Em termos de Brasil, são de nível superior 20,0% das funções de pré-escolar, 62,3% das funções de classes de alfabetização, 46,2% das funções de ensino fundamental e 89,3% das funções de nível médio.

Em termos de Nordeste, a situação é mais alarmante, havendo 4,5% das funções docentes de nível superior no pré-escolar, 5,4% em classes de alfabetização, 24,1% no ensino fundamental e 76,8% no ensino médio. No Ceará, o percentual de funções docentes de nível superior representa 2,4% das funções de pré-escolar, 3,2% das funções de classes de alfabetização, 23,9% das funções de ensino fundamental e 83,1% das funções de nível médio. De acordo com a pesquisa, para o Estado do Ceará elevar a formação dos docentes para o nível superior significaria atingir 97,6% das funções de pré-escolar, 96,8% das funções de classes de alfabetização, 76,1% das funções de ensino fundamental e 16,9% das funções de nível superior.

Foi a partir deste contexto que o Estado do Ceará vem desenvolvendo algumas iniciativas de formação docente articuladas às demandas do sistema de ensino. Até então, o referido Estado vinha realizando a formação de professores em Universidades, Institutos de Educação e outras, de uma forma tradicional. Com o objetivo de formar um contingente maior de professores, foram desenvolvidos vários programas: dentre eles destacamos o Programa de Licenciaturas Breves realizado pelas Universidades Estaduais Cearenses (Universidade Estadual do Ceará - UECE, Universidade Vale do Acaraú - UVA e Universidade Regional do Cariri - URCA), em parceria com Prefeituras Municipais, através das Secretarias de Educação.

Para Vieira e Farias (1998), trata-se de uma experiência transitória para professores com nível médio que estão no exercício das suas funções docentes no ensino

¹¹ Pesquisa realizada por Vieira e Farias no documento intitulado “O Desafio da Formação de Professores no Ceará” (1998).

fundamental. O curso visa a integrar formação acadêmica com formação em serviço, de acordo com as exigências da atual LDB (Lei nº 9.394/96, art. 62).

A designação Licenciatura Breve advém do objetivo de qualificar professores em nível de Licenciatura Plena num período de tempo correspondente a 2 anos letivos (2.640 h/a), em caráter intensivo. O Programa utiliza o recurso da capacitação em serviço, procurando articular as dimensões teórica e prática da ação pedagógica a partir do mecanismo da ação docente supervisionada (600 h/a). Os cursos são presenciais e/ou modulados, podendo ser cumpridos à distância, com a supervisão de professores-orientadores, integrando ensino-pesquisa de forma interdisciplinar. (VIEIRA e FARIAS, 1998, p. 8-9).

É importante registrar que, no âmbito do Estado do Ceará, outro programa de formação em serviço foi realizado, contando com o financiamento do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e Banco Mundial. O Programa de formação docente em serviço – MAGISTER - CEARÁ foi desenvolvido em parceria da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) com as universidades públicas cearenses, com o objetivo de habilitar professores em nível superior, para atuar no ensino médio. É relevante registrar este programa de formação em serviço, que surgiu no mesmo período do Programa de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental da URCA, diferenciando-se apenas em termos de público-alvo, ou seja, o MAGISTER destinava-se a professores da rede estadual, e o Curso de Licenciatura da URCA voltava-se a professores da rede municipal.

Através do CNPq, foi realizada uma pesquisa, no âmbito do Programa de Formação em Nível Superior - MAGISTER - UECE. A pesquisa revelou o perfil dos professores-alunos do Programa. Os resultados mostraram que os cursistas, em sua maioria, atuam como professores. Tal caracterização aponta que o trabalho de formação a ser realizado deverá focar a sala de aula, principal contexto de atuação da maioria dos professores-alunos. Outro dado relevante é que uma parte significativa dos docentes acumula experiências de magistério: são mulheres que enfrentam várias jornadas de trabalho. Os docentes também declararam uma visão positiva do programa e esperam que o curso possa trazer qualidade para o trabalho que desenvolvem na escola. (FERREIRA, 2001).

A análise evidencia o interesse dos professores-alunos com a formação em serviço, que vem sendo desenvolvida através do Programa Magister. Por outro lado, remete a reflexões sobre as implicações que um programa desta natureza - concentrado, sem redução da jornada de trabalho para estudo, utilizando as horas de lazer disponíveis dos professores-alunos – traz para a qualidade da formação docente. (FERREIRA, 2001, p. 04).

As reflexões evidenciadas foram importantes, no sentido de contribuir para tomadas de decisões e ações curriculares, como também pensar estratégias de ensino que contemplem as vivências dos professores-alunos em formação.

O Programa MAGISTER também fez parte de outra pesquisa, financiada pela CAPES, intitulado: O Banco Mundial e o Financiamento do Programa MAGISTER de Formação de Professores. O estudo teve como objetivo investigar acerca de questões referentes ao financiamento de programas de formação de professores, no Brasil, pelo Banco Mundial, optando-se pelo programa de formação docente em exercício MAGISTER - CEARÁ. Como parte da pesquisa, foi feita uma análise do documento do Banco Mundial “Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica do Ceará”, sendo encontradas informações sobre o processo de negociação do financiamento do referido programa. (BRITO & FERREIRA, 2001, p. 01).

O documento do Banco Mundial aponta como objetivo a melhoria da qualidade da educação no Ceará. No entanto, não há evidências da participação do professor nos níveis decisórios da reforma educacional.

Segundo análises do estudo realizado por Brito & Ferreira (2001), de acordo com o projeto apresentado pelo Banco Mundial, existem contradições quanto à formação de professores:

Por um lado, há recusa em atribuir recursos para a formação em nível superior, destacando programas de formação em serviço. Por outro lado, o projeto atribui recursos ao Programa Magister para a formação inicial de 6.700 professores, o que representa 34% do total dos recursos alocados pelo projeto (p. 05).

As conclusões apontadas pela pesquisa indicam, pelas contradições do documento, que há uma divergência entre os pressupostos do Programa Magister e os do Banco Mundial. O que significa um esforço da SEDUC, na recontextualização do projeto inicial apresentado pelo Banco Mundial. (BRITO & FERREIRA, 2001).

Assistimos, no atual contexto, a novos modelos de formação docente nomeados e reconhecidos, na realidade brasileira, como “formação docente em serviço”, realizados e desenvolvidos concomitantes ao exercício do ofício e que remodelam as práticas de formação em vigor, no cenário da profissão.

O documento final do X Encontro Nacional da ANFOPE (2000) faz críticas ao modelo de formação em serviço, implementado, pela atual política de formação docente:

Pressionados pelo prazo definido nas disposições transitórias da LDB (art. 87, § 4º) para a formação em nível superior, os profissionais da educação já em exercício, sem essa formação, sentindo a ameaça do desemprego, vêm sendo levados a frequentar cursos de formação em serviço, de qualidade duvidosa e, em grande parte, pagos por eles próprios. Tais cursos são, em geral, uma demanda das prefeituras que os terceirizam ou 'contratam', às IES. Nos últimos anos, tais iniciativas proliferaram abusivamente. Essa verdadeira 'corrida pelo diploma' criou um contexto de super exploração do trabalho docente, obrigando o professor a estudar em jornadas extras, à noite, fins de semana e/ou férias, com sérios prejuízos para seu trabalho, sua vida familiar, seu lazer e sua própria formação. (ANFOPE, 2000, p. 29).

O Programa de Licenciaturas Breves foi inspirado em experiências bem sucedidas, realizadas em outros contextos e adaptada à realidade cearense¹².

Desenvolvido pelo Governo do Estado do Ceará, como uma das vertentes de melhoria dos indicadores educacionais, teve início em 14 municípios da Região do Cariri, realizados em parceria com as Secretarias de Educação. Sua estrutura e organização distinguem-se das licenciaturas regulares, em função de que atende a uma clientela em efetiva regência de classe e que não tem a qualificação exigida pela atual LDB nº 9.394/96 em cumprimento ao disposto no Artigo 87, Parágrafo 4º: “Até o fim da década da educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

O dito programa está em sintonia com a atual LDB: “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e “aproveitamento da formação e

¹² Instituto de Formação de Professores – IFP – Presidente Kennedy, do Rio Grande do Norte e do trabalho realizado pela Universidade Federal do Mato Grosso, através de sua proposta de *Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª série do 1º Grau*. Do mesmo modo, o curso ‘*Curso para Qualificação Profissional do Professor Leigo de Educação Infantil*’ inspira-se no programa de habilitação de professores leigos *Agora eu sei*, dele extraindo princípios e orientações de conteúdos, descartando aspectos pouco pertinentes à realidade do professor de educação infantil cearense. (VIEIRA e FARIAS, 1998).

experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (Art. 61, I e II). O Programa não retira o docente das suas atividades dentro da escola, a experiência do professor é incorporada como parte da carga horária prática, desenvolvida no curso.

Este estudo focaliza a experiência da URCA (Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos), buscando ouvir os professores-alunos, o que eles têm a nos dizer sobre o curso, suas motivações e expectativas, procurando analisar fatores positivos e negativos deste modelo de formação. A pesquisa poderá elucidar questões pertinentes, contribuir para monitorar futuros programas e planejar novos cursos. Atualmente, estão sendo realizados outros programas voltados para a formação de professores em áreas específicas do conhecimento a fim de atuarem de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, que poderão tornar-se objetos de pesquisa.

2.1 Resgatando a trajetória de criação do curso de licenciatura plena do ensino fundamental da URCA

O Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental foi criado, a partir da proposta do Plano Diretor da Universidade Regional do Cariri. Dentro desta linha de ação, foi constituído um GT responsável pela elaboração do projeto, composto por 21 educadores de todos os departamentos da universidade. Em 1997, a equipe do GT começou, efetivamente, a pensar a proposta do Curso, que viria a dar uma importante contribuição para a qualidade da educação básica, através da formação dos professores da região.

Para a professora Margarida Angélica, que fez parte da Comissão Executiva do Curso:

Aconteceu de não haver muita credibilidade. Pairava no ar um ceticismo de que tal iniciativa não lograria êxito, e questões foram contrapostas: 'Por que iríamos nos dispor a trabalhar assim, se nós não tínhamos recursos suficientes nem para os cursos regulares já existentes?' 'Se não tínhamos perspectivas para os cursos em andamento, por que criar outros?'

No entanto, pela ousadia de alguns professores, a elaboração do projeto teve continuidade, mesmo com um número reduzido de participantes, que acreditavam na importância do curso para o desenvolvimento econômico, social e educacional da região, como também a expansão da universidade para além do triângulo Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, as três cidades mais próximas (localizadas no interior do Estado do Ceará, na Região do Cariri), também chamado de “Triângulo Crajubar”.

Um marco importante para as discussões, com a comunidade acadêmica e a sociedade civil, acerca da organização do curso, foi à realização do fórum sobre a questão da modernidade na educação: “repensando os novos caminhos para a formação docente”, que contou com as contribuições da professora Marie Claire Franck, que veio da França apresentar sua experiência, no tocante à formação docente para educação infantil. O fórum teve a participação das prefeituras da Região do Cariri e da Bacia do Araripe,¹³ através de representantes das secretarias de educação.

A elaboração do projeto de criação do curso foi marcada por longas discussões no GT e viagens para conhecimento de experiências de formação docente em serviço.

Em consonância com a LDB 9.394/96, foi implementado, em 1998, o Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental da URCA (1º e 2º ciclos), autorizado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), com Parecer de nº 0005/98, criado com o objetivo de contribuir para a transformação da realidade regional, em especial na formação de recursos humanos para atuar no Ensino Fundamental. (Projeto do Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental - URCA, 1997).

O projeto possui os seguintes objetivos:

Graduar professores em consonância com a nova LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental;

Desenvolver competências que possibilitem um maior domínio de conteúdos, na perspectiva de uma prática interdisciplinar;

Desenvolver a capacidade de observação, análise e síntese, como instrumental de pesquisa e produção de conhecimentos.

¹³ A área geográfica de atuação abrange a região denominada Bacia do Araripe.

O curso oferece uma formação polivalente e possui uma duração de dois anos, totalizando 2.852 horas distribuídas em conteúdos de formação, ação docente supervisionada, atividades complementares (seminários, palestras).

Para o ingresso no curso é realizado um processo seletivo, sendo as vagas preenchidas de acordo com a classificação. Para concorrer, o professor deverá ter nível médio e não ter concluído nenhum curso superior; estar em efetiva regência de classe, pelo menos por dois anos. Percebe-se, portanto, uma diferenciação do exame vestibular, classificatório e excludente, realizado anualmente pela URCA para a admissão de alunos às áreas ofertadas.

O conteúdo curricular é elaborado, a partir de discussões entre os professores e tem como foco a ênfase dada à relação teoria e prática. O eixo curricular aborda a cidadania, os temas transversais e questões sociais. Concordamos com Melo (2004, p. 117), quando diz:

Os programas de formação, para serem eficientes, devem tomar como ponto de partida conhecimentos, repertórios, valores e representações que o professor construiu ao longo de sua experiência individual e coletiva. Esse conjunto de saberes tem de ser objeto de permanente reflexão, já que influencia significativamente o modo de o professor atuar e entender os processos de ensino e aprendizagem.

Os professores possuem saberes que estão relacionados às suas experiências, saberes de uma prática, das vivências que movem sua atuação como pessoa e profissional. Para tanto, não se pode prescindir de uma postura crítica e de uma formação sólida que instigue o profissional a pensar sobre suas ações, antes e após realizá-las.

Ainda dentro dessa abordagem, para Fazenda (2005), torna-se fundamental compreender que a formação do professor começa antes mesmo da sua formação acadêmica e acompanha toda a sua atividade profissional. Portanto, é necessário considerar que o professor já dispõe, em seu repertório, de conhecimentos e imagens introjetadas sobre a função da escola e o papel do professor. Entendendo-se assim, devem os processos de formação aliar as experiências acadêmicas e profissionais dos docentes com suas experiências pessoais.

Competências e habilidades deverão estar consolidadas pelos docentes-alunos, ao final do curso, quais sejam:

- a) Atitude de autocrítica, em relação ao desempenho como profissional-cidadão;
- b) Compreensão e análise do processo educativo de forma consistente;
- c) Domínio dos conteúdos gerais e dos fundamentos específicos das diferentes ciências;
- d) Capacidade de integração dos conteúdos;
- e) Capacidade de agir e refletir sobre o meio sócio-histórico-cultural, visando a uma ressignificação contínua da aprendizagem;
- f) Compreensão e compromisso nas relações homem-homem, homem-natureza;
- g) Compromisso com a função social da escola e o papel do educador;
- h) Receptividade para as inovações tecnológicas;
- i) Compromisso com o eixo ensino-pesquisa-extensão.

Os docentes são professores efetivos da Universidade e outros da rede de ensino, com experiência adequada, e, no mínimo, um curso de pós-graduação *lato sensu*.

A universidade dispõe o material pedagógico, consumo, transporte, recursos técnicos e um acervo bibliográfico capaz de possibilitar o desenvolvimento de estudos e pesquisa, nas diversas áreas.

As aulas acontecem nos municípios onde foi firmado o convênio com a URCA. É desenvolvido em regime modular, nos finais de semana (sexta, sábado), nos horários da manhã e tarde. Além das aulas teóricas, os docentes-alunos reúnem-se quinzenalmente com os orientadores, para atividades de mediação didática, quando recebem orientações e discutem questões pertinentes à prática pedagógica, por meio de estudo de casos e leitura de textos.

Neste curso, a prática educacional é compreendida como uma ação de orientação, intervenção e acompanhamento do docente-aluno, sob a responsabilidade de um professor orientador ou tutor. O objetivo é integrar formação acadêmica a formação em serviço, ou seja, articular teoria e prática. Portanto, envolve trabalhos de Mediação Didática e Laboratórios-Escola, criados para organização, acompanhamento, avaliação e orientação das atividades desenvolvidas pelos professores-alunos, sendo realizados concomitantes ao desenvolvimento do Núcleo de Formação delineado na Matriz Curricular.

Este momento é dedicado à análise e reflexão da prática pedagógica, sob a supervisão do professor orientador.

De acordo com o Projeto, o Curso possui os seguintes princípios norteadores:

- a) Totalidade: integrando as várias dimensões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem;
- b) Movimento: gerando transformações contínuas nos processos próprios da ação docente supervisionada;
- c) Diversidade: considerando a diversidade dos docentes-alunos como elemento essencial para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem;
- d) Avaliação: elemento de reflexão contínua para o docente-aluno sobre sua prática pedagógica;
- e) Democratização das estruturas de poder e das relações dela decorrentes. (Projeto do Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental, URCA, 1997, p. 16).

A avaliação da aprendizagem é considerada um dos aspectos relevantes no curso, assumindo um caráter diagnóstico, formativo, contínuo e sistemático. Ocorre durante todo o processo de aprendizagem e está fundamentada “nos princípios de continuidade, interdisciplinaridade e articulação teórico-prática, enfatizando as dimensões técnico-pedagógica, crítica e cultural, ao aferir a competência profissional do professor - aluno” (URCA, 1997, p. 22)

Ao término do curso, o aluno apresenta um trabalho final – memorial de formação docente elaborado durante o curso e apresentado a uma banca examinadora formada por três professores.

CAPÍTULO III

ANÁLISE CRÍTICA DOS RESULTADOS DO PROGRAMA DA URCA



Figura 04: Professores no processo de formação do Curso de Licenciatura Plena da URCA no Município de Juazeiro do Norte (2005)

FONTE: Acervo da Universidade Regional do Cariri – URCA (2005)

O estudo do cotidiano escolar permite uma compreensão e uma análise crítica da prática pedagógica nas escolas hoje. Se por um lado revela rotina, repetição, ritualismo, fragmentação e conservadorismo nas relações e práticas pedagógicas/sociais, por outro lado revela buscas, questionamentos, atitudes e soluções que surgem em resposta aos desafios do dia-a-dia escolar.

Marli André

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, realizada com uma amostra de nove professores da rede pública municipal da Cidade de Crato, Estado do Ceará, com o objetivo de analisar os impactos da formação inicial em serviço, na prática docente, tais como são percebidos pelos egressos do Curso de Licenciatura Plena da Universidade Regional do Cariri – URCA.

Os dados foram recolhidos através de entrevista parcialmente estruturada (Apêndice B) e organizados em categorias e subcategorias, numa análise mais cuidadosa das falas dos sujeitos pesquisados. Utilizamos as seguintes categorias e subcategorias, respectivamente: motivações e expectativas: ingresso no curso (carreira, salário, vontade de aprender); condições materiais: livros, apostilas, transportes, local de realização do curso, tempo dedicado ao estudo, horário das aulas; metodologia: relação teoria x prática, prática reflexiva, ação docente supervisionada, encontros de mediação; avaliação: dificuldades, fatores de satisfação, fatores de insatisfação, perspectivas profissionais e mudanças na prática docente.

Da amostra pesquisada, num total de nove professores, estes na faixa etária de 31 a 52 anos. Segundo pesquisa da UNESCO, em 2002, “Os dados do estudo apresentam como resultado uma média de idade dos docentes de 38 anos, o que, considerando o panorama internacional, coloca os professores brasileiros como relativamente mais jovens”. (UNESCO, 2004, p. 47).

Quanto ao gênero, os professores pesquisados são predominantemente do gênero feminino (95%), enquanto apenas 5%, do gênero masculino. De acordo com o Censo do Professor, realizado pelo INEP, em 1997, no âmbito da educação básica, entre os docentes 85,7% são mulheres e 14,1%, homens (UNESCO, 2004).

No que diz respeito ao estado civil, dos nove professores pesquisados oito se declararam casados e apenas um solteiro, o que nos mostra um resultado significativo de professores casados.

No tocante à qualificação profissional, oito professores pesquisados ainda continuam com o curso superior, apenas um está realizando a especialização. Segundo os pesquisados, a situação financeira não é favorável para pagar uma especialização. A extensa jornada de trabalho também foi apresentada como fator de dificuldade para o desenvolvimento da formação continuada.

Ainda são poucos os estudos que abordam as condições do estudo e aprendizagem dos professores em formação. A academia tem valorizado muito mais o processo didático-pedagógico da formação e negligenciando as condições de vida e estudos dos sujeitos em formação.

O tempo de serviço no magistério varia de dez a vinte e cinco anos. Como a lei da aposentadoria prevê 55 anos para as mulheres, dos quais 25 anos de serviço, três dos nove entrevistados têm o tempo de serviço, mas ainda não alcançaram a idade para se aposentarem.

Os professores egressos do curso de licenciatura plena da URCA revelaram a motivação que os impulsionou para a realização do curso: a interpretação errônea da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96, que estabelece o prazo de dez anos para que todo professor da educação básica, exceto educação infantil, tenha, até 2007, curso superior. Este artigo teve uma interpretação enviesada e gerou uma corrida de professores para a universidade, temendo perder o seu cargo. As falas¹⁴ a seguir são expressivas sobre esta questão:

Primeiro, disseram que quem não tivesse, até 2007, segundo a LDB, faculdade saía de sala de aula; mais uma preocupação não é? [...] Eu tinha que fazer uma faculdade para que assegurasse também o meu trabalho, [...] quando teve este curso eu adorei, porque foi uma oportunidade pra muita gente. (Prof^a Cláudia).

Primeiro lugar, eu não tinha nível superior e foi dito, que até determinado tempo, todo professor tinha que ter nível superior, e quando surgiu a oportunidade eu aproveitei. (Prof^a Railda).

As dificuldades objetivas de vida (sobrecarga de trabalho, afazeres domiciliares, casa, filhos etc.) somam-se às limitações de quem parou de estudar, há bastante tempo, dificultaram e/ ou impediram a realização de um curso superior por parte dos professores investigados. Ressaltam que o Curso significou uma oportunidade, uma chance para que pudessem realizar o sonho e passar a ter o respeito e a consideração dos seus colegas que já alcançaram essa formação. Esses fatores foram também apontados como motivadores para ingressarem no curso, ficando evidente nos depoimentos:

¹⁴ Todos os nomes utilizados nessas transcrições são fictícios no intuito de preservar-lhes a identidade.

O que me motivou foi a idéia de me aperfeiçoar e a realização de um sonho. (Profª Tereza).

Por falta de oportunidade. Toda vida tive três expedientes e eu não podia deixar o expediente para estudar. Eu sempre tive muita vontade de ter uma faculdade. (Profª Liduina).

O curso poderia me ajudar a entender muitas coisas. Eu sempre tive muita vontade de ter um curso superior. (Profª Solange).

A falta de oportunidade também está relacionada às dificuldades de ingresso na universidade pública que, na sua tradição, foi aberta para uma pequena parcela da sociedade brasileira e excludente para a maioria da população. Ser aluno da universidade é privilégio de uma minoria, jovens que pertencem a uma classe social elevada. Isto se dá, principalmente, no acesso através do vestibular. Os alunos pertencentes às classes populares tentam, mas não têm as mesmas condições ou nível de aprendizagem de alguns privilegiados; conseqüentemente, o resultado é a exclusão desses alunos que, na sua história de formação, carregam as dificuldades oriundas de um processo de ensino que não garantiu o desenvolvimento das mínimas capacidades intelectuais. Este aspecto foi mencionado por uma das entrevistadas:

Primeiro, porque eu já tinha tentado vestibular na URCA e não consegui. Quando surgiu a oportunidade de fazer este curso, eu fiquei muito feliz porque eu tinha vontade de fazer faculdade e tinha tentado várias vezes e a gente corre tanto, trabalha tanto e não tem tempo pra estudar, né? [...] eu dizia: eu não vou fazer faculdade porque a concorrência é muito grande, eu acredito que as chances são muito poucas pra quem estuda em escola pública. Eu comecei a ter impressão que quem estudava em escola particular tinha mais chance de conseguir passar no vestibular. Aí quando surgiu esta oportunidade [...]. (Profª Liduina).

3.1 Expectativas em relação ao curso

As expectativas destacadas pelos professores, em relação ao curso, referem-se às orientações práticas que a formação lhes proporcionou. A partir da década de 1980, vários estudos foram desenvolvidos, no sentido de orientar uma formação voltada para a relação teoria e prática. No entanto, esta concepção ainda não foi incorporada pelos professores, exigindo dos cursos de formação ênfase nos aspectos técnicos, em detrimento

de uma sólida formação teórica. A supervalorização da prática foi um aspecto comentado e valorizado pelos sujeitos pesquisados.

Eu acreditava e não me decepcionei não! Eu acreditei no seguinte: se é um curso pra formar professores, pra que a gente possa ter um nível mais elevado e mais conhecimento pra aplicar em sala de aula tem que ter práticas pedagógicas também e não só teoria, e eu fui pensando nisso, né? Que ia ter novas práticas pra aplicar em sala de aula. (Prof. Augusto).

Para Nóvoa (1992), o desafio na formação de professores consiste em conceber a escola como ambiente educativo, onde a formação seja encarada de forma permanente e integrada ao dia-a-dia da escola e dos professores e não à margem dos projetos profissionais e institucionais.

A compreensão acerca da relação teoria e prática foi manifestada pelos professores-alunos como aplicação de técnicas e modos de fazer na sala de aula, ou ainda como adaptação do conteúdo a uma determinada realidade, sem análise e reflexão das idéias subjacentes e das concepções presentes.

Às vezes, a gente copiava os trabalhos das equipes e trocava as idéias e aplicava em sala de aula; às vezes, o professor mandava a gente aplicar aquelas atividades que a gente criava lá e ele dizia: agora aplique na sala de aula e traga o resultado: E a gente aplicava e trazia. (Prof^a Aparecida).

É nítida na fala da professora a visão da prática como mera aplicação de técnicas. Neste sentido, Schön (*apud* NÓVOA, 1992, p. 27), esclarece-nos que: “Os problemas da prática profissional do docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões, num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores”.

As expectativas negativas destacadas pelos professores foram em relação ao tempo de duração do curso, que gerou rótulos nos discursos de professores e alunos. Em várias falas, expressam claramente:

Quando a gente começou o curso, ouvia muito: ah! é uma faculdade do Paraguai: mas diziam isto porque era apenas de dois anos. Eu queria aprender novos conhecimentos sobre alfabetização e realmente com as professoras orientadoras eu aprendi muitas coisas. (Profª Terezinha).

Apesar das pessoas acharem que o curso não ia ter proveito nenhum porque era um curso de dois anos, mas não; o curso foi muito puxado, os professores foram muito competentes. Tem gente que faz um curso de quatro anos e tem mais aulas vagas; este, no entanto, não teve, eles cumpriram a carga horária de forma rigorosa. (Profª Joana).

3.1.1 Materiais de consumo e didático-pedagógico (apostilas, papel ofício, caneta, cartolina etc.)

No que tange à avaliação das condições dos materiais para o desenvolvimento da formação em serviço, ficam evidentes as seguintes percepções dos professores:

O material era de qualidade. (Profª Liduina).

A professora já chegava com o material, nunca teve nenhum problema não. (Profª Joana).

Só teve uma apostila que chegou atrasada, e o professor não deu nada da apostila. Eu gostaria muito de aprender a história do Crato, mas ele não deu nada disso. No geral, o material chegava no momento certo. (Profª Liduina).

Os materiais eram de boa qualidade, nunca faltava, sempre chegava no momento em que a disciplina ia começar. (Prof. Augusto).

3.1.2 Livros

No curso havia uma biblioteca ambulante com que os docentes-alunos poderiam ter acesso a referências bibliográficas para leitura e realização de pesquisa. No entanto, os professores revelam que leram muito pouco durante o curso, por causa de vários aspectos, como: o cansaço físico e mental, depois de uma longa jornada de trabalho e de aulas; o tempo ínfimo para ficar com o livro, tendo em vista que a biblioteca teria que se deslocar para outro município.

Tinha um rodízio de uma biblioteca que ela ia pra outros lugares, tinha uns dias que ela vinha pra Faculdade. A gente adotava aquele livro, pegava pra ler e na data certa devolvia. Só que nós sentíamos necessidade assim, de ter mais livros e mais tempo pra gente ficar com o livro. Muitas vezes, a gente ia procurar várias vezes o livro, mas ele era tão bom, que outras pessoas já tinha levado. (Profª Terezinha).

É preocupante quando observamos as condições socioeconômicas da maioria dos docentes-alunos, muitos são provenientes das camadas populares, cursaram o ensino Fundamental e Médio em escolas públicas, têm baixa remuneração e uma prática de leitura não muito desenvolvida.

3.1.3 Local de realização das aulas

Pela fala dos professores, o local deixava a desejar, em virtude de a escola, onde as aulas aconteciam ser de difícil acesso e considerado um local de riscos. Os que dependiam de transportes tinham dificuldades de assistir às aulas, em tempo integral. Nesse sentido, são esses depoimentos:

O local era muito deserto. Naquela época não tinha calçamento, o acesso era muito ruim, nem moto-táxis queria ir. (Profª Liduina).

Dependi de transporte por um ano. Ele era por nossa conta. Quando chovia era ruim porque o acesso não era bom. (Profª Joana).

Começamos na URCA, mas depois fomos pra uma escola. O acesso lá não era muito bom. Muitos pagavam transporte para poder ir. A escola era muito boa, salas amplas, só o acesso que não era bom. (Profª Terezinha).

O problema era só a localidade, né? Porque era muito escuro. Inclusive teve uma vez que pedi proteção aos policiais pra poder sair. Mas a escola era maravilhosa, a sala de aula era excelente. (Profª Railda).

3.1.4 Tempo reservado para estudo

Todos os professores investigados lamentaram a falta de tempo para o estudo e a realização das atividades acadêmicas. Esse aspecto é revelador de uma situação preocupante, quando estamos vivenciando a ênfase dada à formação continuada e às

exigências cada vez maiores de que o profissional da educação precisa estar permanentemente atualizado, e isto implica estudo, leituras e participação em cursos. As obrigações familiares e profissionais acabam tirando do profissional as horas que seriam necessárias para se dedicar ao seu desenvolvimento profissional. Seus depoimentos revelam que fazem as leituras solicitadas, à noite, de madrugada e nos finais de semana.

Nas reflexões de Melo (1999, p. 47): “O professor é um dos profissionais que mais necessidade têm de se manter atualizados, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar”.

Era pouco, né, porque você conciliar casa, família e estudo [...]. Eu sempre fazia meus trabalhos à noite quando chegava. Tava cansada, mas se eu deixasse para o outro dia eu não conseguia fazer, porque trabalhava manhã e a tarde. (Profª Terezinha).

Sábado, domingo e à noite, depois quando chegava da Faculdade. Essa foi uma época que eu não saía nem de casa. (Profª Railda).

Na época trabalhava dois expedientes e estudava quando chegava da faculdade, à noite. (Profª Solange).

Ficava até meia noite. Quando agüentava, né? (Profª Tereza).

A extensa e cansativa jornada de trabalho redundava em prejuízos para o tempo destinado às leituras dos textos básicos e outras atividades de estudo. O cansaço físico dificulta a concentração e conseqüentemente a compreensão do que é estudado. Como não dispõem de tempo para as leituras, estas são feitas no horário das aulas, prejudicando o tempo destinado à fomentação do debate intelectual que constitui o cerne da vida universitária. Desta forma, o rendimento e aprendizagem tornam-se precarizados e a formação empobrecida. Conseqüentemente isto repercute na construção do trabalho final do curso, o memorial, alguns alunos apresentam insegurança e medo de escrever, porque perceberam defasagem na quantidade de leitura e na sua bagagem teórica.

Sobre esta questão Olinda (2007, p. 28) faz a seguinte observação:

Considerando-se tais contextos de vida e formação, as instituições de Ensino Superior que promovem cursos de formação de professores precisam ser repensadas e repensar seu processo formativo e as suas práticas de ensino e de estudo; isto no sentido de propiciar uma formação real e de qualidade, pensando-se nos alunos reais que estão a freqüentar os seus cursos de formação de professores, tendo como eixo da discussão os saberes necessários à docência e as

dificuldades e possibilidades de aprendizagens de tais saberes por parte dos sujeitos em formação.

3.1.5 Horário das aulas no curso

A fala dos professores deixa evidente que o horário de início e término das aulas, muitas vezes, ficava comprometido, em função de outras situações, num efeito dominó, tendo como raiz do problema o deslocamento dos professores, em virtude de a localização da escola ser em área de risco. Expressaram eles que, mesmo não estando todos os professores-alunos na sala o professor formador iniciava a aula e quem não havia chegado ficava prejudicado nos conhecimentos trabalhados inicialmente. Em alguns casos, o professor formador esperava que todos os alunos estivessem em sala, reduzindo o tempo, prejudicando a carga horária do curso e o desenvolvimento dos conteúdos.

As falas a seguir são reveladoras dessa situação:

Às vezes atrasava, mas não era culpa dos professores, era a turma que chegava atrasada, porque saíam da escola cinco horas da tarde, né; tinham que ir para casa; a maioria ia sem janta, porque não dava tempo e porque tinha que pegar o carro lá dos sítios. Nunca começava no horário, por causa disso: o professor entrava na sala, e a gente ficava do lado de fora, esperando pela turma, pra que o professor não tivesse que repetir todo o assunto. (Prof^ª Liduina).

Algumas aulas diminuía no intervalo, a gente saía um pouco mais cedo porque lá era muito esquisito. (Prof. Augusto).

Era muito rígido porque as coordenadoras estavam sempre acompanhando o curso. Sempre começava no horário, mesmo que alguns professores ainda não tivessem chegado. Não havia atraso por causa de professor não. Terminava sempre no horário. (prof^ª Railda).

Às vezes, o carro quebrava, chovia, faltava uma boa parte e quando tinha trabalho em equipe, já não dava para apresentar o trabalho. (Prof^ª Aparecida).

3.1.6 Metodologia (relação teoria x prática)

Indagados sobre a relação teoria e prática presente nas aulas ministradas pelos professores formadores, foram registrados pontos que merecem uma reflexão. Nas falas dos sujeitos pesquisados, percebem-se queixas relacionadas a conteúdos distanciados do

cotidiano das suas escolas e do contexto da sala de aula. A fala da professora é expressiva do distanciamento entre a formação e a realidade da escola:

Principalmente nas mediações, nas aulas não, por exemplo, em matemática a gente às vezes contava um problema de um aluno e tudo mais, já matemática era mais pra nossa vivência, eu achei assim, muito alto né o nível de matemática. O professor às vezes comparava: como é que vocês dão a matemática para as crianças? Mas era muito diferente do que ele tava dando pra gente. (Prof^a Terezinha).

[...] eles davam o conteúdo e eu ficava pensando assim: Ah, se eu conseguisse passar isso pros meus alunos e dar certo. Muitas vezes eles perguntavam e a gente dizia: isso não tem nada a ver com a nossa realidade e muitos deles mudavam. Eles não chegavam pra dar nada pronto. Geralmente eles primeiro puxavam da gente, sabe. Perguntavam realmente se aquele conteúdo tinha a ver com a nossa realidade. Se tiverem que mudar alguma coisa [...]. Eles faziam muito a gente fazer, a gente fazia muito, a gente mostrava muito nosso trabalho; como a gente fazia nosso trabalho; como nós tínhamos trabalhado em sala de aula. Tinha muito trabalho, muita apresentação, muito seminário pra gente apresentar. (Prof^a Liduina).

Eu utilizava muito à parte de português e matemática, eu utilizava muito os exercícios que estava na apostila, não no mesmo nível, fazia uma adaptação. (Prof^a Liduina).

Os professores pesquisados apontam um grande distanciamento entre o que é proposto no currículo e o que eles efetivamente vivenciaram em sala de aula. Os conteúdos trabalhados não fizeram a devida articulação com o fenômeno educativo e os processos pedagógicos. As disciplinas não se articulavam entre si, manteram-se distantes, do que de fato, acontecia nas salas de aula. Considerando estes contextos de formação, faz-se necessário que as instituições que promovem cursos de formação de professores repensem seu processo formativo e suas práticas de ensino.

[...] é necessário que o professor vivencie uma formação inicial que o habilite em duas direções: a fazer o trabalho pedagógico de modo competente e a aprender a partir do seu fazer, ou seja, produzir saberes a partir de sua prática educativa e para a reformulação dessa prática, tendo por base a apreensão de conhecimentos científicos que favoreça uma salutar relação entre teoria e prática. (OLINDA & FERNANDES, 2007, p. 19)

De maneira geral, as avaliações que fizeram a respeito dos professores-formadores foram muito positivas. Evidentemente, os pontos negativos foram citados, mas com certa cautela.

No meu ponto de vista eu gostei de todos, sempre tem aqueles casos que sempre tem, né? Aquele professor que chega lá [...], Mas aí à vista do que os vários que passaram durante o ano foram poucos. (Profª Fca. Alves).

3.2 Prática Reflexiva

Para os professores pesquisados, o curso proporcionou uma reflexão da prática docente, principalmente nos momentos de mediação, quando o professor orientador tinha elementos para discutir a ação docente, após a observação *in loco* do exercício profissional do professor-aluno. Porém, a prática reflexiva apontada nas falas dos sujeitos pesquisados, refere-se a uma orientação didático-pedagógica realizada pelo professor orientador, como denota o comentário das professoras a seguir:

Sempre havia, sempre mostrando como trabalhar em sala de aula mostrava também como melhorar o trabalho em sala de aula. (Profª Terezinha).

Ela ia para a sala de aula, né, no momento da sala de aula ela só observava. No momento da mediação ela me chamava em particular e nos dava sugestões: olha, você trabalhou isso e isso, poderia melhorar nisso e nisso, ela dava o texto pra gente aplicar lá e trazer o resultado, sempre trazer o resultado. Ela sempre dava idéias novas de como trabalhar com o aluno (Profª Solange).

Contrária à visão acima descrita, Nóvoa (1992) nos adverte de que a formação, numa perspectiva crítico-reflexiva, deve estimular o desenvolvimento de um pensamento autônomo e uma autoformação. Neste sentido, importa valorizar paradigmas de formação que promovam uma atitude reflexiva de profissionais capazes de assumir a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional, na busca de conhecimentos que possam solucionar os problemas advindos de uma situação vivida, na escola e em sala de aula.

De acordo com o pronunciamento da professora Claudia, os momentos de reflexão serviram para que ela percebesse o que estava fazendo corretamente e aquilo que precisava melhorar, no tocante às práticas pedagógicas que desenvolvia em sala de aula, mas não lhe permitiu repensar acerca da teoria implícita na sua prática docente e, assim, poder buscar autonomamente meios eficazes para as situações apresentadas.

Fazia, eu dizia meu Deus eu pensando que tava trabalhando maravilhosamente bem, sabe, achando que tava fazendo tudo que era para fazer, mas quando a gente se deparava com casos, nas mediações, eu pensava: meu Deus o que é que eu estou fazendo na minha sala de aula e eu pensava que tava trabalhando maravilhosamente bem e tava tudo errado, sabe, não era aquele caminho e a gente mudava. (Prof^a Cláudia).

O confronto da teoria com a prática revelou situações conflituosas que despertaram na professora uma práxis educativa. Para Lima (2001, p. 36)

Dentro do movimento: ação, reflexão e ação refletida é que a atividade docente é práxis. Apenas na articulação entre a teoria e a prática pedagógica é que isso acontece. Quando vamos ensinando, vendo o que não dá certo e tentando acertar, quando voltamos a estudar e procuramos levar esses ensinamentos para a nossa realidade estamos fazendo a práxis educativa.

3.3 Ação Docente Supervisionada

Segundo o documento prescritivo que trata da Ação Docente Supervisionada, esta é concebida como uma ação de orientação, acompanhamento e aconselhamento do aluno, realizada por professores orientadores, com o objetivo de integrar formação acadêmica com formação em serviço, enquanto o aluno exerce sua atividade docente. (redação preliminar 1997-1999)

Ainda de acordo com o documento, é um processo que tem como objetivos:

Desenvolver procedimentos que permitam a organização e acompanhamento, avaliação e reorientação das atividades realizadas pelos alunos nos cursos, sistematizando as ações necessárias ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

Criar mecanismos que possibilitem aos professores-orientadores uma supervisão da ação docente do aluno na escola, visando à transformação qualitativa de sua prática pedagógica;

Estabelecer uma relação direta entre o cotidiano da sala de aula e os temas de estudos definidos no currículo, visando ao desenvolvimento de competências a serem adquiridas pelos alunos, ao longo do curso. (p. 7).

Um dos objetivos da Ação Docente Supervisionada é a realização de atividades significativas, através das quais situações de aprendizagem nascem do chão da escola e

estão relacionadas com os objetivos do professor, contribuindo para um processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Através da relação teoria e prática, os professores exercem atividades mais significativas, sendo um princípio presente na Ação Docente Supervisionada, por permitir ao professor-aluno o confronto permanente dos problemas do cotidiano escolar, levando-o a pesquisar e refletir sobre sua prática docente. Há, portanto, a superação da aprendizagem mecânica, trabalhando a idéia de aprendizagem em processo.

O trabalho de orientação e acompanhamento dá-se através da relação interacionista do professor orientador com o grupo de professores-aluno sob sua responsabilidade. Nos encontros de mediação e de inserção na escola, ocorre uma relação direta do professor-orientador com o professor-aluno. Nesta interação com os alunos, produzem-se aprendizagens significativas.

A fala das professoras revela as entrelinhas desta relação, no processo de aprendizagem ocorrido nos momentos de inserção na escola e de orientação, através dos encontros de mediação.

Maviloso, eu só não gostava do laboratório-escola porque quando o professor entrava na sala de aula, eu não sabia mais nem onde eu estava. No começo, incomodava, sabe; a gente ficava perdida, mas depois fui me acostumando e eu adorei mediação; nossa! Era o que eu mais gostava. Eles traziam textos muito bons, sempre voltados para a prática da gente, né, sobre escrita, leitura, avaliação. (Profª Terezinha).

Ele ia acompanhar. Se não tivesse fazendo da maneira que tinha que fazer, ele lhe chamava, orientava e pegava a idéia. Nos seminários, ela dava subsídios para a gente trabalhar em sala de aula. Tinha os encontros, eles conversavam o que tinham observado. Dizia o que não atendia os objetivos. 'Terezinha, vamos melhorar nisso, eu acho isso e você deveria fazer assim'. Quando eu tinha dificuldade, eu ia atrás dela. De outra vez, ela voltada e dizia: 'Terezinha melhorou tanto, tá tão bem!' (Profª Joana).

Esse acompanhamento era determinado um dia da visita e lá eles sentavam e não interferiam na sala de aula. Depois, em outro momento, se precisasse, ela ia conversar dando novas orientações. O que precisava ser melhorado, o que estava bom dava pra continuar e o que precisava tinha que ser concertado. Ela dava sugestões, trazia apostilas para dar mais embasamento. (Profª Solange).

3.4 Encontros de Mediação

A relação professor-aluno, ocorrida nos encontros de mediação, concretiza-se através das tarefas atribuídas a ele, e que se encontram descritas no documento da Ação Docente Supervisionada. Quais sejam: “[...] orientar o aluno nas suas atividades acadêmicas; sugerir atividades de complementação de estudo; replanejar atividades dos alunos, em todos os níveis do ensino-aprendizagem.” (LIMA, 2001, p. 93).

Quando chegava o dia da mediação, aproveitava para dizer o que era positivo e negativo. (Prof^ª Claudia).

Dizia o que era que tinha de positivo de negativo, perguntava porque a gente tava aplicando daquele jeito. (Prof^ª Aparecida).

Ela dava novos subsídios para trabalhar em sala de aula. Elas sempre procuravam levar coisas novas pra que pudesse melhorar o trabalho em sala de aula. (Prof^ª Fca. Alves).

Ela ia para a sala de aula, né, no momento da sala de aula ela só observava. No momento da mediação, ela me chamava em particular e nos dava sugestão: olha, você trabalhou isso e isso, poderia melhorar nisso e nisso, ela dava o texto pra gente aplicar lá e trazer o resultado, sempre trazer o resultado. Ela sempre dava idéias novas de como trabalhar com o aluno. (Prof^ª Terezinha).

3.5 Metodologia (perspectiva interdisciplinar, contextualização)

A proposta do curso de formação de professores para o ensino fundamental (1^a a 4^a séries) está fundamentada na teoria crítica da educação “[...] que se propõe a desenvolver uma consciência crítica do professor-aluno, diante da realidade educacional e de sua prática pedagógica”. (LIMA, 2001 p. 94).

Assim sendo, o aluno é um sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem, relacionando teoria com prática, ele reflete sobre sua formação e práxis docente.

O resultado das entrevistas revela que os professores-alunos possuem uma compreensão fragmentada da concepção interdisciplinar, contrapondo-se à concepção crítica, presente no documento norteador do curso.

Muitos professores que sempre fazia essa questão aí, da gente usar e eu ficava preocupada, como é que numa disciplina eu vou usar tudo? Eu não entendi, eu achava que tinha que dar português, matemática [...] separadamente, mas tudo numa aula só, né e teve uma, duas disciplina, dois professores mostraram que era possível a gente trabalhar [...] (Profª Cláudia).

Rios (2005, p. 133) faz-nos um alerta em relação à temática, com frequência, fala-se em interdisciplinaridade referindo-se a uma “mistura” de saberes, uma “soma” de enfoques, de abordagens, numa tentativa de ampliação do conhecimento. É necessário, porém, conhecer as especificidades de cada disciplina, para então compreender e trabalhar, no sentido da interdisciplinaridade.

3.6 Avaliação

No tocante a avaliação realizada pelo curso, com o objetivo de promoção, as falas evidenciam que os professores formadores realizavam uma avaliação contínua e processual, ou seja, ao longo do curso, através de instrumentos de acompanhamento e dos trabalhos realizados em sala de aula.

Algumas vezes tinha uma atividade escrita, mas era a nossa participação em sala de aula, apresentação dos trabalhos que a gente fazia. (Profª Railda).

Graças a Deus, não tinha esse negócio de prova, eles avaliavam os trabalhos da gente nas apresentações, nos seminários. (Profª Liduina).

3.7 Dificuldades que teve

Instigados sobre as dificuldades durante a realização do curso, os relatos apresentavam falta de tempo para as leituras acerca dos conteúdos trabalhados nas aulas e como conseqüência, dificuldades na escrita, principalmente ao final do curso, quando da exigência do trabalho de conclusão, a elaboração do memorial de formação docente.

Falta de tempo pra me aprofundar mais, porque realmente a verdade é essa, a gente via a apostila lá, se desse pra gente ver tudo, ótimo; senão, dava pra ver a

metade, e o outro o professor fazia uma síntese geral do que tinha na apostila e mandava a gente ler em casa e como eu lia muito pouco, tinha grande dificuldade. (Prof^a Aparecida).

A minha maior dificuldade é em leitura, porque eu tenho uma dificuldade muito grande de escrever e o que foi que eu descobri: se eu não lia, como que eu podia escrever bem? Eu tive uma grande dificuldade de fazer o memorial, por conta disso. (Prof^a Terezinha).

O que eu achei mais difícil foi à questão dos relatórios, que depois serviriam para o memorial. Porque a gente não conhecia a metodologia científica, onde você aprendia a fazer relatório, pesquisa e era necessário elaborar o relatório e o memorial; aí todo mundo arrancava os cabelos porque realmente não sabíamos como fazer, era uma tortura mesmo. (Prof^a Claudia).

3.7.1 Fatores de Satisfação

Buscamos ouvir dos professores-alunos, o que eles teriam a nos dizer sobre os fatores positivos do curso de licenciatura plena do ensino fundamental. Questões tais como ter melhorado a sua prática docente, a satisfação de ter concluído um curso superior e o crescimento pessoal e profissional foram destacados pelos pesquisados.

Ah! o curso melhorou a minha prática pedagógica. (Prof^a Liduina).

Ter feito o curso (Prof^a Fca. Alves).

Ver que eu melhorei a prática pedagógica e que eu estava crescendo com isso. Os alunos começaram mesmo a achar que a professora tinha mudado, porque eu comecei a questionar mais eles, a puxar mais, a fazer com que eles falassem mais. No começo, eu tive uma grande dificuldade, mas depois eles se acostumaram tanto, que quando eu ia dar um assunto, cada um queria falar mais que o outro. Eu percebi isso; que ser bom professor não era dar tudo pronto ao aluno é trabalhar junto com o aluno. (Prof. Augusto).

Foi que tudo que aprendi lá eu tô fazendo em sala de aula; é assim como se eu estivesse numa casa toda fechada e de repente abrisse um caminho pra eu sair. Eu cresci como profissional, hoje eu tenho feito muitos cursos. Vejo as minhas colegas que não têm faculdade e fico me dizendo como é triste, não é? (Prof^a Aparecida).

Primeiro me realizei como profissional por ter feito uma faculdade. Aprendi muito. Apesar de já ter coisa que fazia no dia-a-dia como profissional, mas completou mais né? (Prof^a Terezinha).

Eu gostei muito. Fico orgulhosa de ter feito o curso. Satisfeita demais, porque eu aprendi muito. Em relação ao meu conhecimento, eu aprendi coisas novas que me fizeram mudar o pessoal e o profissional. Acho que cresci muito como pessoa e profissional. (Prof^a Claudia).

Porque eu já entro lá com uma bagagem, eu já tenho 16 anos em sala de aula, eu tinha bastante experiência em sala de aula, eu não sabia era ampliar, melhorar [...] quando eu comecei a ler os pensamentos de Paulo Freire, Emília Ferreiro, vi que o que eu fazia não chegava nem perto do que era pra ser. Porque quando

you sai do pedagógico, você não sai com uma bagagem pra enfrentar mil e uma coisas em sala de aula, foi aí que vi o que sabia era muito pouco. (Profª Railda).

3.7.2 Fatores de Insatisfação

Os professores externaram fatores de insatisfação em relação ao curso, tais como local de realização do curso, considerado por muitos como área de risco e de difícil acesso. O tempo destinado às disciplinas também foi apontado como insuficiente para um maior aprofundamento dos conteúdos. Também se queixaram de que não havia uma vinculação da formação à realidade das escolas.

A única coisa que não gostei foi o local, a distância e a localização da escola que além de difícil acesso era de alto risco para a pessoa. (Profª Railda).

Professor de história que não trabalhou bem a disciplina, e o tempo que não foi suficiente; poderia aproveitar mais, se fosse o tempo maior. O tempo era corrido. Às vezes, a gente tava apresentando um trabalho e tinha que correr porque tinha as outras pessoas e também o horário, né, que não podia ultrapassar, tinha que ser aquele mesmo. (Profª Terezinha).

Foi que muitas coisas que a gente viu lá na prática não eram possíveis de colocar na nossa sala de aula. O que o professor trazia não dava pra aplicar na sala de aula porque não tínhamos esse material na escola, não tínhamos esse recurso. Muitos filmes bons que a gente poderia dar uma aula maravilhosa em cima daquele filme, mas a gente não tinha nem televisão em sala de aula, imagine filme pra passar. Muita coisa que a gente se entusiasmava lá quando a gente ia colocar em prática se decepcionava por isso. [...]. E uma das coisas também foi o tempo muito pouco, dois anos é muito pouco, nós aprendemos muito porque foi um curso muito bom. As pessoas diziam assim: curso de dois anos ninguém aprende nada, é só uma pincelada, é só por cima. Mas não era assim não; professor não brincava com a gente não; a gente era cobrada demais [...]. Foi um curso de dois anos, mas foi muito rico. Mas eu não fiquei satisfeita com o tempo; tinha disciplina, como eu já disse, que eu queria que tivesse sido mais prolongada. (Profª Liduina).

Melo (2004) afirma que há nos cursos de formação um divórcio entre os currículos e a realidade da escola básica, sendo este um dos “nós” que precisam ser desatados, além de causar vários conflitos entre as instâncias de gestão dos sistemas educacionais e as instituições de formação.

Nesta mesma linha de pensamento, Popkewitz (1992, p. 41) afirma: “A formação de professores tem se preocupado com uma fragmentária aquisição de

informação e de competências dirigidas para a prática, minimizando uma orientação intelectual”.

3.8 Perspectivas profissionais

Outra questão importante e positiva em relação ao curso foi o despertar para continuar aprendendo. Compreender que a formação profissional não termina com a sua diplomação na instituição formadora, mas prossegue durante toda a sua atividade profissional.

Penso em enriquecer meu currículo, fazer outro curso e aprofundar meus conhecimentos. (Prof^a Solange).

Continuar estudando. (Prof^a Claudia).

Terminar minha especialização e continuar fazendo o curso, que é muito bom. (Prof. Augusto).

Eu vou fazer a minha especialização, eu tenho que ampliar meus conhecimentos, já tô vendo que o que eu aprendi não é mais suficiente hoje. (Prof^a Terezinha).

Pretendo fazer a pós-graduação na Língua Portuguesa. O curso serviu para incentivar a continuar estudando. (Prof^a Liduina).

3.8.1 Impactos na prática docente

De acordo com os sujeitos pesquisados, o curso trouxe impactos positivos na prática docente. Uma pesquisa que está sendo realizada da Universidade Católica de Salvador – UCSAL sobre o impacto da formação em serviço, desde o ponto de vista dos atores da escola, revela que “o maior impacto dos cursos de formação em serviço, é na auto-estima dos participantes dos referidos cursos”. Segundo a pesquisa, os professores-alunos “descobriram que são iguais aos demais licenciados e que podem e devem dar mais de si ao processo pedagógico que se estabelece em sala de aula, porque agora podem relacionar teoria com a prática [...] e que fazem certo o que deve ser feito”.

A pesquisa que ora realizamos se aproxima dos achados acima referidos, pois os professores consideraram que o curso elevou sua auto-estima, no sentido de que agora

fazem o trabalho pedagógico melhor do que faziam antes. Como revela a fala de uma professora da 2ª série e ex-aluna do curso:

Antes, eu não buscava inovação. Eu achava que o que eu sabia já era o bastante, então o trabalho que fazia realmente era aquele que era o certo e após o curso, não, eu descobri coisas novas. (Profª Terezinha).

Indagados sobre as mudanças na prática docente, no tocante ao ensino da Língua Portuguesa, Matemática e outras disciplinas, os professores assim se manifestaram:

Eu ensinava de um jeito e agora ensino de outro. (Profª Railda).

Em Matemática aprendi a trabalhar com jogos. (Profª Terezinha).

Eu sempre tive dificuldade de ensinar Matemática, eu achava que nossos alunos só aprendiam Matemática se eu estivesse ensinando no quadro, passo a passo, e no curso, não; a gente viu muitos jogos, muitas dinâmicas. Tinha um pouco de teoria, mas teve mais prática, como a gente trabalhar com jogos, dominó, muita coisa. A minha prática mudou demais, eu comecei a usar mais coisas práticas, eu dava a atividade, trabalhava no quadro, explicava: agora, vamos fazer um jogo? Menino contra menino? Vamos trabalhar um bingo? Sabe, muitas coisas que eles deram pra gente, muitas práticas, muitos jogos, eu utilizei lá. (Profª Solange).

Antes, eu seguia as orientações da secretaria e, no curso, nós começamos a ser instigado aos alunos fazerem pesquisa [...]. Eu comecei a fazer com que eles pensassem mais. (Profª Aparecida).

Antes, eu não esperava o aluno pensar, refletir, eu simplesmente jogava, era a dona da sabedoria, eu não tinha a noção que era assim. Não tinha esta história de esperar o aluno falar, colocar o ponto de vista dele, não. Eu tinha essa visão. Depois, eu fui vendo que o aluno que está ali tem um conhecimento, ele trás uma bagagem de casa, até da própria vivência dele, da comunidade, do meio em que ele vive. (Profª Terezinha).

Bem, mudou assim, na questão de trabalhar os conteúdos, através dos jogos, não dá pra você chegar e dizer; hoje é divisão; tem que começar com uma brincadeira. Eu costume fazer com fantoche. Faço também pesquisa, recorte. (Prof. Augusto).

Hoje, eu tenho mais conhecimento, vontade de ler, descobrir. Quando eu vejo um livro, eu fico inquieta. Aprendi a gostar de descobrir. (Profª Solange).

Com certeza, debato mais, porque eu era muito calada. Interesse-me mais por uma leitura. Já fiz vários cursos, estou fazendo o pró-letramento. Olha, antes eu nem fazia questão destes cursos, mas quando você quer crescer profissionalmente tudo que aparece você vai tendo interesse em fazer, né? (Profª Cláudia).

Então o curso serviu para eu me aperfeiçoar mais. A metodologia não mudou muito não, mas de qualquer maneira aprendi coisas novas. (Profª Aparecida).

Fazer interdisciplinaridade, né? Juntar um pouco, né? (Profª Cláudia).

A gente deixa de ser aquele professor que trabalha mais aulas expositivas e procura levar novas metodologias pra sala de aula. Não ta repetindo sempre aquela mesma coisa, sempre procurando levar coisas novas (Profª Solange).

Aprendi a me relacionar melhor com meus alunos, procurando entendê-los melhor. Abriu um novo horizonte pra mim (Profª Joana).

3.9 Grelha de análise de conteúdo das entrevistas

Subcategorias	Unidades de Registro
<p>1.1 Impulsionados pela atual LDB 9.394/96</p>	<p>“Primeiro, disseram que quem não tivesse, até 2007, segundo a LDB, faculdade saía de sala de aula; mais uma preocupação, não é? [...] Eu tinha que fazer uma faculdade para que assegurasse também o meu trabalho, [...] quando teve este curso, eu adorei, porque foi uma oportunidade pra muita gente”. (Profª Cláudia).</p> <p>“Primeiro lugar, eu não tinha nível superior, e foi dito que até determinado tempo todo professor tinha que ter nível superior e quando surgiu a oportunidade eu aproveitei. (Profª Railda).</p>
<p>1.2 Desejo de Aprender</p>	<p>“Por falta de oportunidade. Toda vida tive três expedientes e eu não podia deixar o expediente para estudar. Eu sempre tive muita vontade de ter uma faculdade”. (Profª Liduina).</p> <p>“[...] curso poderia me ajudar a entender muitas coisas”. Eu sempre tive muita vontade de ter um curso superior”. (Profª Solange).</p> <p>“Foi a vontade de crescer realmente né? Porque só com o pedagógico [...]”. (Profª Aparecida).</p> <p>“Eu queria aprender novos conhecimentos sobre alfabetização e realmente com as professoras orientadoras eu aprendi muitas coisas.” (Profª Railda).</p> <p>“O que me motivou foi a idéia de me aperfeiçoar e a realização de um sonho”. (Profª Tereza).</p> <p>“[...] Quando surgiu a oportunidade de fazer este curso eu fiquei muito feliz porque eu tinha vontade de fazer faculdade e tinha tentado várias vezes e a gente corre tanto, trabalha tanto e não tem tempo pra estudar, né?” (Profª Joana).</p>

Quadro III.1: Categoria 1 – Motivações para o ingresso no Curso de Licenciatura Plena da URCA

FONTE: Resultado da pesquisa (2007)

Subcategorias	Unidades de Registro
2.1. Expectativas positivas	<p>“Eu acreditava e não me decepcionei não! Eu acreditei o seguinte: se é um curso pra formar professores, pra que a gente possa ter um nível mais elevado e mais conhecimento pra aplicar em sala de aula, tem de ter práticas pedagógicas também e não só teoria e eu fui pensando nisso, né? Que ia ter novas práticas pra aplicar em sala de aula”. (Prof. Augusto).</p>
2.2. Expectativas negativas	<p>“Quando a gente começou o curso, ouvia muito, Ah! É uma faculdade do Paraguai, mas diziam isto porque era apenas de dois anos. Eu queria aprender novos conhecimentos sobre alfabetização e realmente com as professoras orientadoras eu aprendi muitas coisas”. (Profª Terezinha).</p> <p>“Apesar das pessoas acharem que o curso não ia ter proveito nenhum porque era um curso de dois anos, mas não, o curso foi muito puxado, os professores foram muito competentes. Tem gente que faz um curso de quatro anos e tem mais aulas vagas, este, no entanto, não teve, eles cumpriram a carga horária, de forma rigorosa”. (Profª Joana).</p>

Quadro III.2: Categoria 2 – Expectativas em relação ao curso

FONTE: Resultado da pesquisa (2007)

Subcategorias	Unidades de Registro
3.1 Apostilas	<p>“O material era de qualidade”. (Profª Liduina).</p> <p>“Só teve uma apostila que chegou atrasada e o professor não deu nada da apostila. Eu gostaria muito de aprender a história do Crato, mas ele não deu nada disso. No geral, o material chegava no momento certo”. (Profª Liduina).</p> <p>“A professora já chegava com o material, nunca teve nenhum problema não”. (Profª Joana).</p> <p>“Os materiais eram de boa qualidade, nunca faltava, sempre chegava no momento em que a disciplina ia começar”. (Prof. Augusto).</p>
3.2 Livros	<p>“Tinha um rodízio de uma biblioteca que ela ia pra outros lugares, tinha uns dias que ela vinha pra Faculdade. A gente adotava aquele livro, pegava pra ler e na data certa devolvia. Só que nós sentíamos necessidade, assim, de ter mais livros e mais tempo pra gente ficar com o livro. Muitas vezes, a gente ia procurar várias vezes o livro, mas ele era tão bom, que outras pessoas já tinha levado”. (Profª Terezinha).</p>

Quadro III.3: Categoria 3 – Condições materiais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas

FONTE: Resultado da pesquisa (2007)

Subcategorias	Unidades de Registro
<p>4.1 Estudos realizados a noite e nos finais de semana</p>	<p>“Era pouco, né, porque você conciliar casa, família e estudo [...]. Eu sempre fazia meus trabalhos à noite, quando chegava. Tava cansada, mas se eu deixasse para o outro dia, eu não conseguia fazer, porque trabalhava manhã e a tarde”. (Profª Terezinha).</p> <p>“Sábado, domingo e à noite, depois quando chegava da Faculdade. Essa foi uma época que eu não saía nem de casa”. (Profª Railda).</p> <p>“Na época, trabalhava dois expedientes e estudava quando chegava da faculdade, à noite.” (Profª Solange).</p> <p>“Ficava até meia noite. Quando agüentava, né?” (Profª Tereza).</p>

Quadro III.4: Categoria 4 – Tempo reservado para estudo

FONTE: Resultado da pesquisa (2007)

Subcategorias	Unidades de Registro
<p>5.1 Atrasos no início e término das aulas</p>	<p>“Às vezes atrasava, mas não era culpa dos professores, era a turma que chegava atrasada, porque saíam da escola, cinco horas da tarde, né, tinham que ir para casa; a maioria ia sem janta, porque não dava tempo e porque tinha que pegar o carro lá dos sítios. Nunca começava no horário, por causa disso; o professor entrava na sala, e a gente ficava do lado de fora, esperando pela turma, pra que o professor não tivesse que repetir todo o assunto.” (Profª Liduina).</p> <p>“Algumas aulas diminuía no intervalo, a gente saía um pouco mais cedo, porque lá era muito esquisito.” (Prof. Augusto).</p> <p>“Era muito rígido, porque as coordenadoras estavam sempre acompanhando o curso. Sempre começava no horário, mesmo que alguns professores ainda não tivessem chegado. Não havia atraso por causa de professor não. Terminava sempre no horário.” (Profª Railda).</p> <p>“Às vezes, o carro quebrava, chovia, faltava uma boa parte e quando tinha trabalho em equipe, já não dava para apresentar o trabalho.” (Profª Aparecida).</p>

Quadro III.5: Categoria 5 – Horário das aulas

FONTE: Resultado da pesquisa (2007)

Subcategorias	Unidades de Registro
<p>6.1 Interdisciplinaridade Contextualização</p>	<p>“Alguns eram bem dinâmicos. Começavam com uma dinâmica e depois colocava a gente para ler a apostila pra ir repassar para os outros da maneira que a gente tinha entendido, da maneira que a gente queria repassar.” (Profª Claudia).</p> <p>“Tinha aula expositiva também, tinha muito conteúdo pra leitura, né, tinha aquelas aulas pra apresentar, era muito estudo em grupo, quase todos tinha estudo em grupo, todos!!!” (Profª Railda).</p> <p>“Era boa, tinha uma que era um pouco cansativa porque era só na questão do ler, do ler, mas acho que era a disciplina mesmo que exigia. Eles sempre traziam novidade, levava pra sala de aula, a diretora dizia: esse curso de vocês é muito bom, porque vocês aparecem com tanta novidade em sala de aula, tanto coisa diferente, né? E a gente achava que não ia dar certo. Nós nos surpreendemos porque dava certo. Às vezes a gente copiava os trabalhos das equipes e trocava as idéias e aplicava em sala de aula; às vezes, o professor mandava a gente aplicar aquelas atividades que a gente criava lá e ele diz: agora aplique na sala de aula e traga o resultado. E a gente aplicava e trazia.” (Profª Terezinha).</p> <p>“A gente costumava muito trabalhar os conteúdos, tinha a exposição e depois fazíamos os trabalhos em equipe.” (Prof. Augusto).</p> <p>“Muitos professores que sempre fazia essa questão aí, da gente usar e eu ficava preocupada, como é que numa disciplina eu vou usar tudo? Eu não entendi, eu achava que tinha que dar português, matemática [...] separadamente, mas tudo numa aula só, né, e teve uma, duas disciplinas; dois professores mostraram que era possível a gente trabalhar e mandou a gente fazer um pequeno projeto pra ser apresentado em sala de aula e nós fizemos e eu apresentei e quando eu terminei de apresentar ela disse: pronto, você trabalhou interdisciplinaridade e eu não tinha percebido que numa aula de geografia eu tinha trabalhado tanta coisa.” (Profª Claudia).</p> <p>“Sempre tinha um que achávamos que não tinha a ver com a nossa realidade; a gente comentava no outro dia e o professor já vinha com outra atividade.” (Profª Aparecida).</p>
<p>6.2 Relação Teoria e Prática</p>	<p>“Tinha aula expositiva também, tinha muito conteúdo pra leitura, né, tinha aquelas aulas pra apresentar, era muito estudo em grupo, muito estudo em grupo, quase todos tinha estudo em grupo, todos!!!” (Profª Solange).</p> <p>“Principalmente nas mediações, nas aulas não, por exemplo, em Matemática a gente às vezes contava um problema de um aluno e tudo mais; já Matemática era mais pra nossa vivência, eu achei assim, muito alto, né, o nível de Matemática. O professor às vezes comparava: como é que vocês dão a Matemática para as crianças? Mas era muito</p>

	<p>diferente do que ele tava dando pra gente.” (Profª Terezinha).</p> <p>“[...] eles davam o conteúdo e eu ficava pensando assim: Ah! se eu conseguisse passar isso pros meus alunos e dar certo. Muitas vezes eles perguntavam e a gente dizia: isso não tem nada a ver com a nossa realidade e muitos deles mudavam. Eles não chegavam pra dar nada pronto. Geralmente eles primeiro puxavam da gente, sabe. Perguntavam realmente se aquele conteúdo tinha a ver com a nossa realidade. Se tiverem que mudar alguma coisa [...]. Eles faziam muito a gente fazer, a gente fazia muito, a gente mostrava muito nosso trabalho; como a gente fazia nosso trabalho; como nós tínhamos trabalhado em sala de aula. Tinha muito trabalho, muita apresentação, muito seminário pra gente apresentar.” (Profª Liduina).</p> <p>“Eu utilizava muito a parte de Português e Matemática, eu utilizava muito os exercícios que estava na apostila, não no mesmo nível, fazia um adaptação.” (Profª Liduina).</p> <p>“Às vezes a gente copiava os trabalhos das equipes e trocava as idéias e aplicava em sala de aula, às vezes o professor mandava a gente aplicar aquelas atividades que a gente criava lá e ele diz: agora aplique na sala de aula e traga o resultado. E a gente aplicava e trazia.” (Profª Aparecida).</p> <p>“Eu utilizava muito a parte de Português e Matemática, eu utilizava muito os exercícios que estava na apostila, não no mesmo nível, fazia uma adaptação.” (Profª Joana).</p>
<p>6.3 Ação Docente Supervisionada</p>	<p>“Maravilhoso, eu só não gostava do laboratório-escola porque, quando o professor entrava na sala de aula, eu não sabia mais nem onde eu estava. No começo, incomodava, sabe, a gente ficava perdida, mas depois fui me acostumando e eu adorei mediação; nossa! Era o que eu mais gostava. Eles traziam textos muito bons, sempre voltados para a prática da gente, né, sobre escrita, leitura, avaliação.” (Profª Terezinha).</p> <p>“Ele ia acompanhar. Se não tivesse fazendo da maneira que tinha que fazer, ele lhe chamava, orientava e pegava a idéia. Nos seminários, ela dava subsídios para a gente trabalhar em sala de aula. Tinha os encontros, eles conversavam o que tinham observado. Dizia que não atendia os objetivos: 'Terezinha, vamos melhorar nisso, eu acho isso e você deveria fazer assim'. Quando eu tinha dificuldade eu ia atrás dela. De outra vez, ela voltava e dizia: 'Terezinha melhorou tanto, tá tão bem!’” (Profª Joana).</p> <p>“Esse acompanhamento era determinado um dia da visita e lá eles sentavam e não interferiam na sala de aula. Depois, em outro momento, se precisasse, ela ia conversar dando novas orientações. O que precisava ser melhorado, o que estava bom dava pra continuar e o que precisava tinha que ser consertado. Ela dava sugestões, traria apostilas para dar mais embasamento.” (Profª Solange).</p>
<p>6.4. Mediação Didática</p>	<p>“Quando chegava o dia da mediação, aproveitava para</p>

	<p>dizer o que era positivo e negativo.” (Profª Claudia).</p> <p>“Dizia o que era que tinha de positivo, de negativo, perguntava porque a gente tava aplicando daquele jeito.” (Profª Aparecida).</p> <p>“Ela dava novos subsídios para trabalhar em sala de aula. Elas sempre procuravam levar coisas novas pra que pudesse melhorar o trabalho em sala de aula.” (Profª Fca. Alves).</p> <p>“Ela ia para a sala de aula, né; no momento da sala de aula, ela só observava. No momento da mediação, ela me chamava em particular e nos dava sugestões; olha, você trabalhou isso e isso, poderia melhorar nisso e nisso; ela dava o texto pra gente aplicar lá e trazer o resultado, sempre trazer o resultado. Ela sempre dava idéias novas de como trabalhar com o aluno.” (Profª Terezinha).</p>
--	--

Quadro III.6: Categoria 6 – Metodologia

FONTE: Resultado da pesquisa (2007)

Subcategorias	Unidades de Registro
<p>7.1 Avaliação através de apresentação de trabalhos</p>	<p>“Algumas vezes, tinha uma atividade escrita, mas era a nossa participação em sala de aula, apresentação dos trabalhos que a gente fazia.” (Profª Railda).</p> <p>“Graças a Deus, não tinha esse negócio de prova, eles avaliavam os trabalhos da gente nas apresentações, nos seminários.” (Profª Liduina).</p>

Quadro III.7: Categoria 7 – Processo de avaliação a que estavam submetidos os professores

FONTE: Resultado da pesquisa (2007)

Subcategorias	Unidades de Registro
<p>8.1 Falta de tempo</p>	<p>“Falta de tempo pra me aprofundar mais, porque realmente a verdade é essa, a gente via a apostila lá, se desse pra gente ver, tudo ótimo; senão, dava pra ver a metade e o outro o professor fazia uma síntese geral do que tinha na apostila e mandava a gente ler em casa e, como eu lia muito pouco, tinha grande dificuldade.” (Profª Aparecida).</p>
<p>8.2 Leitura</p>	<p>“A minha maior dificuldade é em leitura, porque eu tenho uma dificuldade muito grande de escrever e o que foi que eu descobri: se eu não lia como que eu podia escrever bem? Eu tive uma grande dificuldade de fazer o memorial, por conta disso.” (Profª Terezinha).</p>
<p>8.3 Metodologia científica</p>	<p>“O que eu achei mais difícil foi a questão dos relatórios, que depois serviriam para o memorial. Porque a gente não conhecia a metodologia científica, onde você aprendia a fazer relatório, pesquisa e era necessário elaborar o relatório e o memorial, aí todo mundo arrancava os cabelos, porque realmente não sabíamos como fazer, era uma tortura</p>

	mesmo.” (Profª Claudia).
--	--------------------------

Quadro III.8: Categoria 8 – Dificuldades vivenciadas durante o curso

FONTE: Resultado da pesquisa (2007)

Subcategorias	Unidades de Registro
<p>9.1 Melhoria da prática docente</p>	<p>“Ah, o curso melhorou a minha prática pedagógica”. (Profª Liduina).</p> <p>“Vê que eu melhorei a prática pedagógica e que eu estava crescendo com isso. Os alunos começaram mesmo a achar que a professora tinha mudado, porque eu comecei a questionar mais eles, a puxar mais, a fazer com que eles falassem mais. No começo, eu tive uma grande dificuldade, mas depois eles se acostumaram tanto que, quando eu ia dar um assunto, cada um queria falar mais que o outro. Eu percebi isso, que ser bom professor não era dar tudo pronto ao aluno, é trabalhar junto com o aluno.” (Prof. Augusto).</p> <p>“Porque eu já entro lá com uma bagagem, eu já tenho 16 anos em sala de aula, eu tinha bastante experiência em sala de aula, eu não sabia era ampliar, melhorar [...] quando eu comecei a ler os pensamentos de Paulo Freire, Emília Ferreiro, vi que o que eu fazia não chegava nem perto do que era pra ser. Porque quando você sai do pedagógico você não sai com uma bagagem pra enfrentar mil e uma coisa em sala de aula, foi aí que vi o que sabia era muito pouco.” (Profª Railda).</p>
<p>9.2 Crescimento Profissional</p>	<p>“Foi que tudo que aprendi lá eu tô fazendo em sala de aula, é assim, como se eu estivesse numa casa toda fechada e de repente abrisse um caminho pra eu sair. Eu cresci como profissional, hoje eu tenho feito muitos cursos. Vejo as minhas colegas que não têm faculdade e fico me dizendo como é triste, não é?” (Profª Aparecida).</p> <p>“Primeiro, me realizei como profissional por ter feito uma faculdade. Aprendi muito. Apesar de já ter coisa que fazia no dia-a-dia como profissional, mas completou mais, né?” (Profª Terezinha).</p>
<p>9.3 Realização do curso</p>	<p>“Eu gostei muito. Fico orgulhosa de ter feito o curso. Satisfeita demais, porque eu aprendi muito. Em relação ao meu conhecimento, eu aprendi coisas novas que me fizeram mudar o pessoal e o profissional. Acho que cresci muito como pessoa e profissional.” (Profª Claudia).</p>

Quadro III.9: Categoria 9 – Fatores de Satisfação

FONTE: Resultado da pesquisa (2007)

Subcategorias	Unidades de Registro
10.1 Local	<p>“A única coisa que não gostei foi o local, a distância e a localização da escola que, além de difícil acesso, era de alto risco para a pessoa.” (Profª Railda).</p>
10.2 Tempo destinado para o curso/disciplinas	<p>“Professor de história que não trabalhou bem a disciplina, e o tempo que não foi suficiente: poderia aproveitar mais, se fosse o tempo maior. O tempo era corrido. Às vezes, a gente tava apresentando um trabalho e tinha que correr porque tinha as outras pessoas e também o horário, né, que não podia ultrapassar, tinha que ser aquele mesmo.” (Profª Terezinha).</p> <p>“Eu achei negativo, assim, muito corrido, (o tempo) é tanto que, quando a gente diz às pessoas que tem, que terminou, as pessoas dizem: 'mas é aquela faculdade do Paraguai': quer dizer: não é do Paraguai porque a gente estudou e aprendeu, né? Mas, realmente, se for pensar, é uma coisa muito corrida, mas a pessoa querendo aprende.” (Prof. Augusto).</p> <p>“Por várias vezes, tivemos que parar o curso, por questões de pagamento entre Prefeitura e URCA. Passamos muitos meses parados. Sempre ouvíamos que o dinheiro era repassado, todos os meses, por que a prefeitura não pagava?”. (Profª Solange).</p>
10.3 Conteúdos distanciados da realidade	<p>“Foi que muitas coisas que a gente viu lá, na prática não eram possíveis de colocar na nossa sala de aula. O que o professor trazia não dava pra aplicar na sala de aula, porque não tínhamos esse material na escola, não tínhamos esse recurso. Muitos filmes bons que a gente poderia dar uma aula maravilhosa em cima daquele filme, mas a gente não tinha nem televisão em sala de aula, imagine filme pra passar. Muita coisa que a gente se entusiasmava lá, quando a gente ia colocar em prática se decepcionava por isso. [...] E uma das coisas também foi o tempo muito pouco, dois anos é muito pouco, nós aprendemos muito porque foi um curso muito bom. As pessoas diziam assim: curso de dois anos ninguém aprende nada, é só uma pincelada, é só por cima. Mas não era assim não; professor não brincava com a gente não, a gente era cobrado demais [...]. Foi um curso de dois anos, mas foi muito rico. Mas eu não fiquei satisfeita com o tempo, tinha disciplina, como eu já disse, que eu queria que tivesse sido mais prolongada.” (Profª Liduina).</p>

Quadro III.10: Categoria 10 – Fatores de Insatisfação

FONTE: Resultado da pesquisa (2007)

Subcategorias	Unidades de Registro
11.1 Vontade de Aprender	<p>“Penso em enriquecer meu currículo, fazer outro curso e aprofundar meus conhecimentos.” (Profª Solange).</p> <p>“Continuar estudando.” (Profª Claudia).</p> <p>“Terminar minha especialização e continuar fazendo cursos, que é muito bom.” (Prof. Augusto).</p> <p>“Eu vou fazer a minha especialização, eu tenho que ampliar meus conhecimentos, já tô vendo que o que eu aprendi não é mais suficiente hoje.” (Profª Terezinha).</p> <p>“Pretendo fazer a pós-graduação na Língua Portuguesa. O curso serviu para incentivar a continuar estudando.” (Profª Liduina).</p>

Quadro III.11: Categoria 11 – Perspectivas profissionais

FONTE: Resultado da pesquisa (2007)

Subcategorias	Unidades de Registro
12.1 No ensino da língua portuguesa	<p>“Eu ensinava de um jeito e agora ensino de outro.” (Profª Railda).</p> <p>“Aprendi, só que os conteúdos e tudo que a gente vê não é aproveitado em sala de aula. Por exemplo, o que eu aprendi em Matemática, como eu ensino na 1ª série, não vai aplicar, né? É uma coisa pra mim, pro meu aprendizado. Por exemplo, também História, era muito alto pra eu passar pro meus alunos.”</p> <p>“Eu dava aula de maneira muito diferente, e depois do curso a gente cresce bastante, vai mudando, vai mudando sua postura, não é mais aquela mentalidade que você tem.” (Profª Liduina).</p>
12.2 No ensino da matemática	<p>“Em Matemática aprendi a trabalhar com jogos.” (Profª Terezinha).</p> <p>“Eu sempre tive dificuldade de ensinar Matemática, eu achava que nossos alunos só aprendiam Matemática, se eu estivesse ensinando no quadro, passo-a-passo e no curso não, a gente viu muitos jogos, muitas dinâmicas. Tinha um pouco de teoria, mas teve mais prática, como a gente trabalhar com jogos, dominó, muita coisa. A minha prática mudou demais, eu comecei a usar mais coisas práticas, eu dava a atividade, trabalhava no quadro, explicava: agora, vamos fazer um jogo? Menino contra menino? Vamos trabalhar um bingo? Sabe, muitas coisas que eles deram pra gente, muitas práticas, muitos jogos, eu utilizei lá.” (Profª Solange).</p> <p>“Bem, mudou assim, na questão de trabalhar os conteúdos, através dos jogos; não dá pra você chegar e dizer hoje é divisão, tem que começar com uma brincadeira. Eu costumo fazer com fantoche. Faça também pesquisa, recorte.” (Prof. Augusto).</p>
12.2 Pesquisa na sala de aula	<p>“Antes, eu seguia as orientações da secretaria e no curso nós começamos a ser instigadas aos alunos fazerem pesquisa, mas os alunos</p>

	<p>da zona rural não tinham como vir fazer pesquisa no Crato, na biblioteca pública. Então eu comecei a fazer o seguinte: eu pegava a história sobre os escravos em vários livros, tirava xerox, fazia trabalho de grupo e dividia o mesmo assunto de vários autores, e aí depois que eles liam, iam comentar o assunto de um autor, de outro, se aquele autor falava a mesma coisa que aquele outro, se ele falava diferente, fazer eles pensarem, eu comecei a fazer com que eles pensassem mais.” (Profª Aparecida)</p>
<p>12.3 Impactos na prática docente</p>	<p>“Hoje eu tenho mais conhecimento, vontade de ler, descobrir. Quando eu vejo um livro eu fico inquieta. Aprendi a gostar de descobrir.” (Profª Solange).</p> <p>“Então o curso serviu para eu me aperfeiçoar mais. A metodologia não mudou muito não, mas de qualquer maneira aprendi coisas novas.” (Profª Aparecida).</p> <p>“Fazer interdisciplinaridade, né? Juntar um pouco, né?” (Profª Claudia).</p> <p>“A gente deixa de ser aquele professor que trabalha mais aulas expositivas e procura levar novas metodologias pra sala de aula. Não tá repetindo sempre aquela mesma coisa, sempre procurando levar coisas novas.” (Profª Solange).</p> <p>“Aprendi a me relacionar melhor com meus alunos, procurando entendê-los melhor. Abriu um novo horizonte pra mim.” (Profª Joana).</p>

Quadro III.12: Categoria 12 – Mudanças na prática docente

FONTE: Resultado da pesquisa (2007)

CONCLUSÃO



Figura 05: Professores no processo de formação do Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental da Universidade Regional do Cariri – URCA (2005)

FONTE: Acervo da Universidade Regional do Cariri – URCA (2005)

“A perfeição continuará sendo um aborrecido privilégio dos deuses, mas neste mundo confuso e fastidioso, cada noite será vivida como se fosse a última e cada dia como se fosse o primeiro”.

Eduardo Galeano

Esta investigação começou a ser construída pela inquietação surgida, quando da experiência vivenciada no Programa de Formação Inicial em Serviço da Universidade Regional do Cariri – URCA, em que se questionavam à qualidade desta formação. A preocupação central deste trabalho foi a de conhecer, de forma mais sistemática e aprofundada, o impacto da formação dos professores do Curso de Licenciatura Plena da URCA na prática pedagógica. Sendo assim, recorreremos à literatura pertinente à temática, pois percebemos que este saber é fundamental para compreendermos o contexto da formação docente no Brasil, haja vista que a história está marcada por fatos e por pessoas que em determinado momento influenciaram nosso presente.

Vários autores, tais como Pimenta (1999); Brzezinski (1996); Nóvoa (1995); Gatti (1997); Freitas (2002) entre outros, têm procurado discutir a formação e a prática pedagógica do professor, buscando elementos que possam contribuir para a qualidade da educação.

A própria formação inicial de professores apresenta sua história marcada por concepções que foram se transformando ao longo dos tempos em um processo de reorganização e ressignificação. Nesta perspectiva, fazer um percurso pela história da formação de professores no Brasil possibilitou compreender os momentos significativos, considerando-se alguns elementos sócio-políticos e econômicos que fizeram parte desse contexto.

As idéias neoliberais influenciaram a educação no Brasil. O marco dessas mudanças é a década de 1990 em que o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia. Juntamente com os demais países presentes ao encontro, assinou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, comprometendo em oferecer um ensino de qualidade para “Todos”. Ao traçar uma breve contextualização da política educacional, a influência dos organismos internacionais, particularmente o Banco Mundial, considerando ser atualmente uma poderosa influência sobre os países do terceiro mundo, incluindo o Brasil, percebemos que as reformas implementadas pouco contribuíram com a efetiva qualidade da educação Básica no Brasil.

O Plano Decenal de Educação para Todos, surge como resposta ao dispositivo constitucional de eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. A problemática do magistério e de sua formação foi um dos temas presentes no plano. No

entanto, a literatura educacional evidencia um quadro negativo com relação a esta questão, em que quase nada foi realizado para efetivamente transformar o ensino fundamental e a situação do magistério, limitando-se a algumas ações em nível federal. O plano tinha como objetivo atender as exigências do Banco Mundial, sem o qual o governo não obteria recursos financeiros para a educação.

Os diferentes estudos e reflexões críticas sobre a formação dos professores no Brasil têm revelado a existência de vários “modelos formativos” que se desenvolveram em diferentes contextos sociais, políticos e econômicos. O modelo da racionalidade técnica orientou as políticas e práticas de formação docente, “em que o docente era visto como um consumidor de “conhecimentos científicos” produzidos por outros (RAMALHO, 2004, p. 38).

O novo século vem acompanhado de reformas educacionais orientadas para adequar à educação às exigências dos novos tempos e contextos, permeados pela globalização das economias e os avanços das novas tecnologias da informação e comunicação. Desta forma, fica evidente que a escola e seus profissionais necessitam acompanhar as mudanças de forma crítica. Assim justificam-se as preocupações com a formação de docentes para as novas tarefas e problemas da educação.

“Do treinamento do técnico em educação, na década de 70, observa-se a ênfase na formação do educador na primeira metade dos anos 80 e, nos 90, um redirecionamento para a formação do professo-pesquisador”. (PEREIRA, 2006, p. 51).

De transmissor de conhecimentos, neutro, com uma formação técnica, o professor passou a ser visto como um agente político preocupado com a transformação social. Nos anos 90 a ênfase é dada à formação do professor numa perspectiva reflexiva, onde a prática constitui-se em espaço privilegiado de análise e reflexão.

De acordo com os fundamentos da proposta de formação dos professores, apresenta uma organização estrutural e curricular diferente dos cursos regulares de graduação, tendo como fundamento legal à nova LDB, no seu artigo 81, que afirma ser “permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta lei” (projeto do curso de Licenciatura Plena, URCA, 1999, p. 7).

Os resultados obtidos nesta pesquisa evidenciam que neste Programa de Formação Docente, embora estivesse posto no currículo uma formação baseada numa relação dialética entre teoria e prática, isto não aconteceu efetivamente no decorrer do curso. De acordo com o projeto do curso “o objetivo maior da Prática Educacional é buscar uma maior integração entre a formação acadêmica e a formação em serviço, ou seja, entre a teoria e a prática pedagógica dos docentes-alunos. Segundo Nóvoa (*apud* PEREIRA, p. 49) “[...] O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e seus projetos”.

Os professores investigados apontam grande distanciamento entre o que é proposto no currículo do curso e o que efetivamente viveram. Identificam separação entre teoria e prática; as disciplinas não fazem a devida articulação com o que de fato acontece nas salas de aulas; também não se articulam entre si.

Concordamos com Schön (*apud* OLINDA, 2007, p. 134) quando fala da “urgência em superarmos a racionalidade técnica que rege os currículos universitários, onde há privilégios do conhecimento sistemático de preferência científico e a idéia de que, no segundo momento, se aplica esse conhecimento a problemas instrumentais práticos”. Para este autor o grande equívoco da racionalidade técnica é que a prática profissional está centrada na resolução de problemas, uma vez que estes não se apresentam definidos ou dados, o que o Schön sugere é o papel da reflexão na prática pedagógica.

Apesar do curso manter um distanciamento do contexto escolar em que os professores estavam inseridos, a pesquisa evidenciou pontos positivos no tocante as mudanças percebidas pelos professores-alunos na atividade docente. A elevação da auto-estima do professor foi considerada relevante, no sentido de que, a partir do curso eles passaram a fazer o trabalho melhor do que antes, ou seja, passaram a fazer o trabalho de forma mais dinâmica e voltada para as necessidades dos alunos. O curso também contribuiu para despertar no professores-alunos a necessidade de continuar aprendendo, pois perceberam que o que faziam antes não era adequado às necessidades dos alunos e as exigências apresentadas pelo atual contexto, que exige um cidadão crítico e um profissional com qualificação cada vez mais elevada.

Como aspecto negativo vale, destacar ainda, a Mediação Didática, segundo o projeto do curso, deverá acontecer através de encontros oportunos para se refletir acerca de atividades que possibilitem uma maior articulação entre a formação acadêmica e a

formação em serviço, num processo permanente de planejamento, avaliação, ressignificando e redimensionando o ensino. Nestes encontros o professor-orientador acompanha e avalia o docente aluno, partindo da compreensão de que a Prática Educacional não pode estabelecer um padrão homogêneo de intervenção, ou seja, cada aluno é considerado em seu contexto escolar.

Pelo exposto, os encontros de Mediação deveriam ter sido, no momento de formação, encontro para reflexão da ação docente, a partir das experiências vivenciadas pelos professores. Segundo a pesquisa, as orientações se voltavam para o como fazer, onde a teoria deveria ser aplicada na prática. Necessário se faz ressaltar que esta experiência vai de encontro com o Modelo da Racionalidade Técnica, onde os conhecimentos científicos são utilizados para a resolução de problemas.

Se nos orientarmos pelas falas docentes desta investigação, concluiremos que, as iniciativas de formação de professores são importantes no sentido de elevar o nível dos docentes, melhorar a auto-estima, possibilitar novas perspectivas de formação, mas que precisam ser revistos na busca da superação do modelo tradicional de formação de professores que ainda não foi superado pelas agências formadoras.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Núbia Ferreira. **O Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental da Universidade Regional do Cariri – URCA: reconstruindo trajetórias na Região do Cariri.** Universidade Federal do Ceará-UFC (Mestrado em Sociologia), 2002.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores.** São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BELLO, Isabel Melero. **Formação, Profissionalidade e Prática Docente: relato de vida de professores.** São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação.** Introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora – LDA, 1994.

BRASIL. SEF. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília (DF): MEC/SEF, 1996. 48 p.

BRASIL/MEC. **Referenciais Para Formação de Professores.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1999.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves; FERREIRA, Eveline Andrade. **O Banco Mundial e o Financiamento do Programa Magister.** GT. Formação de Professores, 2001

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). Políticas de Formação Docente no Brasil a partir da Década de 1990. In: **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1998.

CHAVES, Iduina Mont'Alverne Braun; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. **Formação de Professores: a busca do (re) encantamento pela escola.** Sobral (CE): Edições UVA, 2000.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB: ranços e avanços.** 12. ed. Campinas (SP): Papirus, 2001.

DOMINGO, José Contreras. **A autonomia da classe docente.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos de 1990. In: **Políticas Públicas e Educação Básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

FAZENDA, Ivani (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento.** Campinas (SP): Papirus, 2005.

FERREIRA, Eveline Andrade. **Programa de Formação de Professores – MAGISTER – UECE**: construindo uma cultura de avaliação. GT. Formação de Professores, 2001.

FIGUEIREDO, Maria C. M.; COWEN, Roberto. Modelos de cursos de formação de professores e mudanças em políticas: um estudo sobre o Brasil. In **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FILHO, João Cardoso Palma. A Política Nacional de Formação de Professores. In: **Trajétórias e Perspectivas da Formação de Educadores**. São Paulo: Unesp, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajétórias e Perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. (2002). **Formação de Professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. Disponível em <www.cedes.unicamp.br> Acesso em 26/07/2007.

FREITAS, Kátia Siqueira de. **Inclusão sócio-pedagógica resultante dos cursos de licenciatura em serviço para professores do ensino fundamental em escolas públicas e comunitárias de Salvador**. ANPAE, 2006.

_____. **Novas Políticas de Formação**: da concepção negada à concepção consentida. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. O Profissional da Educação Necessário na Realidade Atual. In. **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. São Paulo: Unesp, 1999.

GATI, Bernadete A. **Formação de Professores e Carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas (SP): Autores Associados, 1997.

GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. A Formação como Elemento Essencial, Mas Não Único, do Desenvolvimento Profissional do Professor. In: **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, Guiomar Namó de. **Educação Escolar Brasileira**: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Formação de Professores**: modelos e conflitos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Portugal, Lisboa: Dom Quixote, 1992

_____. Formação de Professores e Profissão Docente. In NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, João Batista Carvalho. A Formação Docente até Princípios da Década de 1980: uma análise da sua história sócio-político e econômico. In: **A Socialização do Professor: as influências no processo de Aprender e Ensinar**. Universidade de Santiago de Compostela. Tese de Doutorado. Santiago de Compostela, 2001.

_____. **A Socialização do Professor: as influências no processo de aprender a ensinar**. Tese de Doutorado. Santiago de Compostela, 2001.

OLINDA, Ercília Maria Braga de & FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Práticas e Aprendizagens Docentes**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

OLIVEIRA, Mônica de Fátima Guedes de. **O Curso pedagógico na percepção das alunas: pontos para uma reflexão**. Anais do EPEN, 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Educação e Sociedade: formação de profissionais da educação: política e tendências**. São Paulo: CEDED, 1999.

_____. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMALHO, Betânia Leite. **Formar o Professor Profissionalizar o Ensino: Perspectivas e Desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIOS, Terezinha Azeredo. Ética e Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas (SP): Papirus, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **Formação do Professor e Pedagogia Crítica**. In: **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 7. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos**. **Revista do Centro de Educação**. Edição 2005 – V. 30 n° 02.

SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs). **Formação Docente: rupturas e possibilidades**. Campinas (SP): Papyrus, 2002.

SCHÖN, Donald. **Preparando os profissionais para as demandas da prática**. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TEODORO, António. **Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez, 2003.

THERRIEN, Ângela T. S. **Trabalho Docente: uma incursão no imaginário social brasileiro**. São Paulo: EDUC, 1998.

TUCKMAN, Bruce W. **Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em Educação**. 2. ed. Tradução de António Rodrigues Lopes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

UNESCO - **O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional. São Paulo: Moderna, 2004.

URCA. **Projeto do Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental**, URCA, 1999.

URCA. **Conhecendo o Curso de Licenciatura Plena do Ensino fundamental – 1º e 2º Ciclos**. Universidade Regional do Cariri. Crato, 2000.

VALA, Jorge. **Análise de Conteúdo**. Metodologia das Ciências Sociais. Porto. Ed. Apontamentos, 1986

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 9. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Estudo realizado no âmbito do projeto Lições de Experiências na Formação de Professores no Brasil, promovido pelo Banco Mundial e CENPEC**. Versão preliminar para discussão. Fortaleza (CE): 20 de junho de 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política Educacional em Tempos de Transição. Brasília: Plano, 2000.

_____. **O Desafio da Formação do Educador no Ceará.** Trabalho apresentado na X Semana de Educação da UECE. Fortaleza, out./1998 (mimeo).

_____. Ser professor: pistas de investigação. Brasília: Plano Editora, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

PESQUISA: FORMAÇÃO INICIAL EM SERVIÇO: Análise do Programa da URCA na Percepção dos Professores – Alunos.

Objetivos: Analisar os impactos da formação inicial em serviço na prática docente, tais como são percebidos pelos egressos do Curso de Licenciatura Plena da Universidade Regional do Cariri.

Declaro estar de acordo em participar da pesquisa acima referida que tenho conhecimento de seus objetivos e que estou informada dos aspectos a seguir relacionados:

- 1- a minha participação é voluntária, portanto, não estou obrigada a fornecer as informações referidas.
- 2- desistindo de participar não sofrerei nenhum dano ou prejuízo, nem haverá modificação na assistência que venho recebendo na instituição.
- 3- Por ocasião da publicação dos resultados da pesquisa será assegurado o meu anonimato.

Crato (CE), de de .

Assinatura do participante

Pesquisadora: Ana Noêmia Coelho Noronha

APÊNDICE B**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

NOME:

ESCOLA:

IDADE:

TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO:

ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA DA URCA:

MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS

1. O que motivou para a realização do curso?
2. Qual a sua expectativa em relação ao curso?

CONDIÇÕES MATERIAIS

1. As condições materiais eram adequadas para a realização do curso?
2. Como você avalia a qualidade do material didático? E Consumo?

TEMPO RESERVADO PARA ESTUDO

1. Quanto tempo você reservava para o estudo? E para as Leituras exigidas pelo curso?

HORÁRIO DAS AULAS

1. Havia pontualidade no início e término das aulas?

INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO

1. Os conteúdos das disciplinas eram trabalhados numa perspectiva interdisciplinar e contextualizada?

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

1. Havia uma relação teoria e prática numa visão reflexiva?

AÇÃO DOCENTE SUPERVISIONADA

1. Como se dava a ação docente supervisionada?

MEDIAÇÃO DIDÁTICA

1. Como acontecia?

FATORES DE SATISFAÇÃO

1. O que mais lhe deixou satisfeita com o curso?

FATORES DE INSATISFAÇÃO

1. O que lhe causou insatisfação no curso?

DIFICULDADES VIVIENCIADAS DURANTE O CURSO

1. Teve alguma dificuldade no decorrer do curso?

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

1. Como vocês eram avaliados nas disciplinas trabalhadas?

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

1. Qual a sua perspectiva profissional após o curso?

MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE?

1. Qual a sua percepção acerca das mudanças ocorridas na sua prática docente?