

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FaE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL
LINHA DE POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEPÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E
AVALIAÇÃO

GRACE GOTELIP CABRAL

FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM SERVIÇO E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS

Análise da efetividade das políticas da primeira década do século XXI no Estado do Acre

BELO HORIZONTE – MG

2010

GRACE GOTELIP CABRAL

***FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM SERVIÇO E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS***

Análise da efetividade das políticas da primeira década do século XXI no Estado do Acre

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas de Educação: concepção, implementação e avaliação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto.

BELO HORIZONTE - MG

2010

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Faculdade de Educação – FAE
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
Linha de Políticas Públicas: concepção, implementação e avaliação

Tese intitulada “Formação superior de professores em serviço e práticas pedagógicas: análise da efetividade das políticas da primeira década do século XXI no Estado do Acre” de autoria de Grace Gotelip Cabral, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a. Dr.^a. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto – FAE/UFMG – Orientadora

Prof. Dr.^a. Alda Marin Junqueira – PUCSP

Prof. Dr. Antônio Flávio Barbosa Moreira – UCP – RJ

Prof.^a Dr.^a. Lucíola Licínio Castro Paixão Santos – FAE/ UFMG

Prof.^a . Dr.^a Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben - FAE/UFMG

Prof.^a. Dra. Marlucy Alves Paraíso
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão
Social FAE/UFMG

Belo Horizonte, 08 de novembro de 2010.

*Á Maressa Kelem,
Jean Paulo,
Walter Willer,
Jéssica Aline e
Ana Beatriz, Por me fazerem conjugar o verbo amar no infinito.*

AGRADECIMENTOS

Sei que, por mais que tentasse, não conseguiria enumerar e lembrar-me de todas as pessoas que compartilharam comigo a trajetória de construção dessa tese.

Foram noites mal dormidas, madrugadas que se tornaram dia antes mesmo do sol nascer e finais de semana e feriados que viraram dias comuns e de intensa produção.

Como bem me disse um grande amigo, vivenciei nessa trajetória como nunca a palavra “quase”. Quase não aguentei, quase não suportei, quase desisti, quase não consegui...

Contudo, nesse percurso, amadureci, vivi o luto e o nascimento de emoções jamais imaginadas e descobri que viver vale à pena, se a vida for vivida com intensidade.

Fiz muitos amigos, perdi outros tantos, que não suportaram meu distanciamento. Entretanto, hoje descubro que embora o trabalho de construção de uma tese seja de solidão e exílio, ainda assim, nele transitam muitas pessoas e que cada uma na sua singularidade deixa suas marcas.

Agradeço a Deus por neste percurso ter sido o meu refúgio e fortaleza, por na minha trajetória de vida me ensinar a viver apaixonadamente, a ter disposição para amar completamente, a compreensão de que é necessário aprender sempre e principalmente por me encorajar a deixar um legado na vida daqueles com os quais convivo.

Aos meus filhos Maressa, Jean, Walter e Jéssica e a minha neta Ana Beatriz, pelo respeito e incentivo às minhas escolhas. Vocês são parte fundamental da minha vida, sentido da minha existência e motivação para eu me esforçar em ser sempre uma pessoa melhor, mais humana. Obrigada por me incentivarem e estando eu a 3.800 km de distância, assumirem sozinhos todas as responsabilidades e demandas domésticas, no Acre. Fiquei envaidecida, vocês também se superaram.

À Professora Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, minha orientadora no sentido mais amplo da palavra, companheira nesta caminhada, doutora por excelência e que nos momentos mais difíceis acreditou em mim, orientou-me com firmeza, sem, no entanto, perder a ternura, auxiliando-me a ampliar os horizontes dos meus estudos e nas longas conversas me fez compreender melhor aquilo que eu produzia. Obrigada por não ter desistido de mim.

Às professoras Dra. Alda Junqueira Marin e Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos pelo carinho e atenção, materializados nas contribuições valiosas dadas por ocasião do exame de qualificação, que fizeram com que muitas de minhas perspectivas fossem ampliadas, modificadas e algumas até abandonadas.

Aos professores Dr. Antônio Flávio Barbosa Moreira e Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben pela leitura rigorosa e contribuições significativas para texto final da tese e pela excepcional cordialidade por ocasião da defesa.

Aos professores do programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) pelos ensinamentos nas disciplinas cursadas.

Ao grupo de pesquisa do GESTRADO, pelas contribuições nas minhas discussões, por meio do encaminhamento de textos e produções pertinentes ao objeto de estudo, tão importantes para a constituição do *corpus* teórico da tese.

À Universidade Federal do Acre pela iniciativa na formulação e implementação do Doutorado Interinstitucional – DINTER, que resultou no convênio firmado com a Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação, cujo programa de Pós-Graduação no ano de 2010 foi reconhecido como referencia internacional pelo padrão de excelência.

Aos servidores da secretaria do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação FAE/UFMG, especialmente, à Rose e ao Ernani pela atenção e generosidade e ao Hécio, da secretaria do DAE, pela gentileza e apoio sempre que necessários.

Aos meus tios Jonas e Noemi que me acolheram carinhosamente nesse percurso, em sua casa em Belo Horizonte, dando-me as condições necessárias para eu me dedicar, exclusivamente, aos estudos no doutorado. A vocês minha gratidão, amor eterno e incondicional.

Ao meu único irmão, William Wagner, pelo carinho e incentivo, mesmo separados geograficamente há tantos anos. Você vive guardado no lado esquerdo do meu peito.

Ao Paulo César da Silva, amigo especial há 31 anos, alguém capaz de ler minha alma. Obrigada por me apoiar em momentos cruciais desta jornada e, principalmente, por ser um grande incentivador da minha produção. Meu agradecimento especial por ter me sustentado com suas orações, sei que isso fez toda a diferença.

Às minhas amigas Lúcia de Fátima Melo e Ednaceli de Abreu Damasceno, por termos vivido juntas a emoção da entrada no doutorado. Pelos bons momentos de “quarta após”, nos quais compartilhávamos bem humoradas os sonhos, os anseios e os dilemas existenciais. Nossos momentos em BH se transformaram em verdadeiras sessões terapêuticas. Vocês foram muito especiais nessa minha trajetória.

Às minhas amigas Cecília Macedo e Letícia Felix pela torcida, pelo carinho e pela troca de informações e ideias. Sempre presentes virtualmente, vocês foram especiais nos bons e maus momentos.

A todos os meus colegas de doutorado com os quais convivo profissionalmente na UFAC e que tive o prazer de conviver fora dos arraiais do Acre.

A todos os professores que se formaram no PEFPEB – Pedagogia Modular e, em especial, aqueles que compreenderam a importância da pesquisa e solidariamente participaram deste trabalho.

Às coordenadoras pedagógicas pela disposição em participarem da pesquisa e satisfação demonstrada por ocasião da coleta de dados. Suas contribuições foram valiosas.

Aos professores João Batista de Sousa e Margarete Edul Lopes Prado pela disposição e paciência em ler e revisar minuciosamente a escrita da tese.

Ao professor José Janilson Amorim da Silva do Curso de Inglês da Universidade Federal do Acre pela disposição e competência na elaboração do abstract.

A todos os meus alunos e ex-alunos do Curso de Pedagogia da UFAC pela torcida, especialmente, aos que orientei a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, pela disposição em me ajudar na coleta de dados

Aos assistentes e estagiários da PROGRAD, principalmente, a Sandreli e Alyne, a quem perturbei cotidianamente em busca de informações complementares, nos períodos em que me ausentava do Acre.

À Secretaria Estadual de Educação, na pessoa da Professora Maria Correa e as diferentes gerências que facilitaram sempre meu acesso às informações.

À Professora Rocilda Batista da Silva, da Coordenação do Ensino Superior da SEE, que me permitiu acesso a informações complementares prestimosas acerca da execução dos programas, sempre que necessário.

À Secretaria Municipal de Educação pela confiança na realização da pesquisa e autorização concedida para aplicação de questionários aos professores das escolas de anos iniciais e realização de entrevistas com coordenadores pedagógicos.

A todos aqueles que colaboraram direta ou indiretamente para a realização da pesquisa.

Finalmente, a todos aqueles que, à minha semelhança, são apaixonados pela profissão e acreditam que é possível fazer a diferença, pensando e sentindo de modo diferente o que fazemos cotidianamente.

"Há momentos na vida em que a questão de saber se alguém pode pensar de um modo diferente de como pensa e sentir de um modo diferente de como sente é indispensável para continuar observando e refletindo".

Michael Foucault

CABRAL, Grace Gotelip. Formação de professores em serviço e práticas pedagógicas: análise da efetividade das políticas da primeira década do século XXI no Estado do Acre. 414 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2010.

RESUMO

Esta tese analisa as políticas públicas de formação de professores em serviço, concebidas e implementadas no Estado do Acre, especialmente, na primeira década do século XXI. Nela apresentam-se, de forma panorâmica, as iniciativas governamentais na formulação e implementação de políticas educacionais, e dentre elas, os denominados Programas Especiais de Formação de Professores para a Educação Básica – PEFPEB, com destaque para o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Curso de Pedagogia Modular. A pesquisa foi norteadada pelo seguinte problema: que repercussões e/ou mudanças foram efetivadas pelo referido programa, enquanto política pública de formação em serviço no nível superior, na qualidade da prática pedagógica dos professores egressos? Ela foi desenvolvida com 150 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de Rio Branco-AC e com 10 coordenadores pedagógicos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva explicativa, nos moldes de um estudo de caso. A coleta de dados envolveu trabalho de campo e teve como procedimentos metodológicos a aplicação de questionário, entrevistas e análise documental. O referencial teórico adotado apoiou-se prioritariamente na produção teórica de Evangelista, Shiroma e Moraes (2002), Mainardes (2006) e Bello (2008), no que diz respeito à discussão e análise da formulação de políticas públicas, em Schön (1982), Zeichner (1983) e Zeichner e Liston (1997), com o apoio das discussões de Santos (2007) e Nóvoa (1991,1995), no que se refere aos modelos de formação, e Mizukami (2002), Libâneo (1998, 2004), Zabala (1998), Tardif (1991, 1999, 2000), Gauthier (1998), Pimenta (1999, 2002), Hadji (2001), Perrenoud (1999, 2000) e Guimarães e Marin (1998), para as discussões sobre as práticas pedagógicas, os saberes e as competências do professor. Os resultados da pesquisa revelam as repercussões, as mudanças e as permanências nas práticas pedagógicas atribuídas pelos sujeitos da pesquisa à formação inicial em nível superior em serviço; as lacunas deixadas pelo processo formativo e suas implicações no cotidiano escolar; e as relações entre formulação e implementação da política de formação de professores, sua efetividade e os índices de qualidade educacional alcançados pelo Estado do Acre.

Palavras-chave: políticas educacionais - formação de professores em serviço – programas especiais – práticas pedagógicas.

CABRAL, Grace Gotelip. In-service teachers' formation and pedagogical practices: an analysis of the policies effectiveness of the XXI century's first decade in the State of Acre. 414 p. Thesis (Doctor's Degree) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG, 2010.

ABSTRACT

This theory analyzes the public policies of in-service teachers' formation, conceived and implemented in the state of Acre, especially, in the first decade of the XXI century. A panoramic view is presented regarding the governmental initiatives in the formulation and implementation of educational policies, and among them, one denominated as Special Programs for the Teachers Formation from the Basic Education – PEFPEB (in PT-BR), with distinction for the Special Program of Teachers Formation from the Elementary Education and Initial Years of the Fundamental School – in the Modular Course of Pedagogy. The research was guided by the following problem: what repercussions and/or changes were carried out by the referred program, as public policies for in-service formation in the college level, regarding to the pedagogical practice quality of the teachers who finished the course. It was developed with 150 teachers of the beginning years of the Fundamental School of the public system of Education in Rio Branco – AC, and involved 10 pedagogical coordinators. It is a qualitative research, of explanatory descriptive nature, in a case study framework. The collection of data had involved field work and had as methodological procedures the application questionnaire, interviews and documental analysis. The adopted theoretical background was underpinned principally by the academic production of Evangelista, Shiroma and Moraes (2002), Mainardes (2006) and Bello (2008), concerning the discussion and analysis of the formulation of public policies; Schön (1982), Zeichner (1983) and Zeichner and Liston (1997), with the supporting discussions by Santos (2007) and Nóvoa (1991,1995), referring to the formation patterns; and Mizukami (2002), Libâneo (1998, 2004), Zabala (1998), Tardif (1991, 1999, 2000), Gauthier (1998), Pimenta (1999, 2002), Hadji (2001), Perrenoud (1999, 2000) and Guimarães and Marin (1998), with reference to the discussions on the pedagogical practices and knowledge, and the teacher's competences. The results of the research reveal the repercussions, the changes and the maintained pedagogic practices attributed by the subjects of the research to the initial formation found at in-service college level; the gaps left by the formative process and their implications in the daily school life; and the relationships among formulation and implementation of the teachers' formation policies, its effectiveness and the education quality rates reached by the State of Acre.

Key-Words: education policies – in-service teachers' formation - special programs - pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Pirâmide do Processo Produtivo	44
FIGURA 2	Mapa do Estado do Acre: Divisão em Departamentos de 1912	46
FIGURA 3	Mapa do Estado do Acre: Reorganização de 1938-1942	47
FIGURA 4	Mapa do Estado do Acre em 1964	48
FIGURA 5	Desenho espacial do Estado do Acre a partir de 1976	50
FIGURA 6	Mapa Político-administrativo atual do Estado do Acre	51
GRÁFICO 1	Distribuição percentual por gênero dos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em formação no Curso de Pedagogia Modular, no polo Rio Branco em 2004.	195
GRÁFICO 2	Faixa etária dos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em formação no Curso de Pedagogia Modular, no polo de Rio Branco, em 2004.	196
GRÁFICO 3	Procedência da formação dos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em formação no Curso de Pedagogia Modular, no polo de Rio Branco, em 2004.	200
GRÁFICO 4	Características do perfil de atuação dos professores egressos do Curso de Pedagogia Modular	234
GRÁFICO 5	Áreas de ensino consideradas pelos coordenadores de melhor desempenho do egresso do Curso de Pedagogia Modular	265

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Programas Especiais de Formação inicial de professores implementados no período de 2001-2011	119
QUADRO 2	Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica - PEFPEB - Licenciaturas Específicas	130
QUADRO 3	Programa especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PEFPEB - Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia	131
QUADRO 4	Programa Especial de Formação Pedagógica para Portadores de Diploma em Cursos de Bacharelado	131
QUADRO 5	Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – PEFPEB - Zona Urbana – Municípios de difícil acesso.	133
QUADRO 6	Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica –PEFPEB - Zona Rural.	133
QUADRO 7	PEFBEP – Curso Modular de licenciatura Plena em Pedagogia - Municípios atendidos, número de turmas e formados até 2008	137
QUADRO 8	Organização Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, dividida por semestre letivo, por módulos de ensino e carga horária.	166
QUADRO 9	Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia Modular destacando as disciplinas do PROFA e as de Investigação e Prática Pedagógica	170
QUADRO 10	Síntese dos elementos que estruturaram a avaliação da formulação e implementação da política de formação de professores em serviço no estado do Acre	207
QUADRO 11	Número estimado de habitantes no município de Rio Branco no período de 1920 a 2009.	213
QUADRO 12	Eixos e Categorias de Análise das respostas dos coordenadores pedagógicos e professores egressos.	222
QUADRO 13	Síntese ordenada das lacunas apresentadas pelos professores egressos na formação no Curso de Pedagogia Modular	297
QUADRO 14	Síntese das mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas em decorrência da formação na perspectiva dos professores	302

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Acesso a escolarização no Ensino Primário no Estado do Acre em 1969	64
TABELA 2	Professores Primários por nível de Formação no Estado do Acre em 1969	64
TABELA 3	Percentuais de recursos aplicados na função educação, oriundos de receita de impostos recolhidos pelos governos do Estado do Acre no período de 1962-1975	67
TABELA 4	Distribuição dos professores por nível de ensino no Estado do Acre em 1988	76
TABELA 5	Funções docentes por grau de formação no Estado do Acre em 1999	93
TABELA 6	Funções docentes no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, por nível de formação, segundo a região geográfica e a Unidade da Federação, em 31/03/1999 e 27/03/2002	95
TABELA 7	Matrícula, em 31/3/99 e 27/03/02, em creches, pré-escolas, classes de alfabetização e no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, por localização no Estado do Acre	96
TABELA 8	Número de estabelecimentos que oferecem atendimento a Creche, pré-escolas, Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries e, exclusivamente, 1ª a 4ª séries, em 1999 e 2002	98
TABELA 9	Funções docentes no Brasil, em creches, pré-escolas, classes de alfabetização e Ensino Fundamental e nível de formação em 31/03/99	104
TABELA 10	Indicadores educacionais do Estado do Acre no período de 1991-2000	105
TABELA 11	Percentuais da receita de impostos destinados a função educação no Estado do Acre no período de 1962-2002	107
TABELA 12	Percentuais da receita de impostos destinados a função educação no Estado do Acre no período de 1990-2008	108

TABELA 13	Taxas de reprovação e evasão na educação básica do Estado do Acre em 2002	109
TABELA 14	Acesso a matrícula por nível de ensino no Estado do Acre nos anos de 1998 e 2002	110
TABELA 15	Plano de Carreira do Magistério no Estado do Acre em 1999	115
TABELA 16	Plano de Carreira do Magistério no estado do Acre em 2002	115
TABELA 17	Porcentagem de mulheres no magistério, por nível de atuação no ensino, em 2002	194
TABELA 18	Recursos destinados ao Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	208
TABELA 19	Contribuição da formação inicial em serviço por ordem de prioridade na perspectiva dos professores egressos	306
TABELA 20	Aspectos no cotidiano do trabalho escolar, na dimensão pedagógica, onde se identifica maior repercussão da formação na perspectiva dos egressos	307

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Acre
ACELERA	Programa de Aceleração da Aprendizagem
ANFOPE	Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação
APL	Associação de Professores Licenciados do Acre
APM	Associação de Pais e Mestres
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
ASPAC	Associação de Professores do Acre
BASA	Banco da Superintendência do Amazônia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CADEN	Coordenadoria de Apoio e Desenvolvimento do Ensino
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CEDERJ	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CES	Câmara de Ensino Superior
CETEAM	Centro de Treinamento da Amazônia
CETEB	Centro de Ensino Técnico de Brasília
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COCAM	Coordenadoria de Campi
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG	Confederação Nacional de Trabalhadores da Agricultura
COPEVE	Comissão Permanente de Vestibular
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito

DCPEG	Diretoria de Cursos e Programas Especiais de Graduação
DERCA	Diretoria de Assuntos Acadêmicos
DIPEEG	Diretoria de Programas Especiais e Ensino de Graduação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
FAAO	Faculdade da Amazônia Ocidental
FAE	Faculdade de Educação
FPA	Frente Popular do Acre
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDAPE	Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária no Acre
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério
GESTAR	Programa de Gestão da Aprendizagem
GT	Grupo de Trabalho
HEM	Habilitação para o Exercício do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e serviços
IES	Instituição de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
IVE	Instituto Várzea-grandense de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LIBELU	Liberdade e Luta
MDA	Movimento Democrático Acriano
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MT	Movimento dos Trabalhadores
NURCA	Núcleo de Registro e Controle Acadêmico
PABAAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

PAG	Plano de Ação de Governo
PAJA	Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos
PAPE	Programa de Adequação de Prédios Escolares
PAVDP	Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCCS	Plano de Cargos, Carreira e Salários
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEC	Programa de Educação Continuada
PEE	Plano de Educação do Estado
PEFPEB	Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPS	Partido Popular Socialista
PRC	Partido Revolucionário Comunista
PROCADE	Programa de Capacitação Docente
PROEB	Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica
PROECO	Programa Especial de Bacharelado em Economia
PROEFE	Programa Especial de Formação inicial em municípios de difícil acesso.
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFIR	Programa de Formação inicial de Professores da zona rural
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROGRAPE	Programa Especial de Graduação em Pedagogia
PRONA	Partido de Reedificação da Ordem Nacional
PRTB	Partido Renovador Trabalhista Brasileiro

PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSTB	Partido Socialista dos Trabalhadores Brasileiros
PSP	Partido Social Progressista
PT	Partido dos Trabalhadores
PT do B	Partido Trabalhista do Brasil
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUCMG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUCRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PV	Partido Verde
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RFP	Referencias de Formação de Professores
RIMA	Relatório de Impacto do Meio Ambiente
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEFAZ	Secretária de Estado de Fazenda
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SEPLANDS	Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Social
SERD	Serviço de Registro e Controle Acadêmico
SIMPLAC	Sindicato dos Professores Licenciados do Acre
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTEAC	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
STR	Sindicato dos trabalhadores Rurais
SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento do Amazonas
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDN	União Democrática Nacional
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UEPG	Universidade Federal de Ponta Grossa
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNACRE	Universidade do Acre
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMARCOS	Universidade São Marcos
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNISO	Universidade de Sorocaba
UNITINS	Fundação Universidade do Tocantins
UPPEA	União dos Professores Primários do Estado do Acre
USAID	United States Agency for International Development
USOM/B	United States Operation Mission/Brazil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	24
CAPÍTULO 1	39
OCUPAÇÃO, DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E DEMANDAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DO ACRE.	
1.1 O processo de ocupação do espaço acriano: antecedentes histórico-geográficos	40
1.2 O Acre a partir da conquista da autonomia política	48
1.3 As implicações do processo de ocupação nas demandas educacionais	53
1.4 A política educacional acriana no contexto da conquista da sua autonomia: limites e possibilidades	59
1.5 A política educacional acriana no contexto do golpe militar	60
1.6 A política educacional acriana e a formação de professores: sob a “égide” da ARENA	63
1.7 O empreguismo, o inchamento da máquina administrativa e a formação de professores no Acre: sob a “égide” do PMDB	71
1.8 Um novo cenário político e a persistência de velhos problemas	76
1.9 O cenário político em transição – de Orlei Cameli a Jorge Viana	79
1.10 A ascensão do Partido dos trabalhadores e as marcas da governança, da governabilidade e do desenvolvimento sustentável	81
1.11 A ampla reforma do aparelho de estado e a gestão de Jorge Viana: sob a “égide” do PT.	85
CAPÍTULO 2	89
AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO ESTADO DO ACRE, NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI	
2.1 No cenário da reforma nacional, a formulação das políticas formação de professores em serviço	89
2.2 A implementação de programas especiais de formação de professores no contexto nacional	98
2.3 A política educacional acriana no contexto da reforma do governo	102
2.4 Os caminhos da reforma Educacional no Estado do Acre	113
2.5 A formulação e implementação da formação de professores em serviço por meio de programas especiais: os antecedentes da política	115
2.6 A UFAC e os programas de interiorização do ensino de graduação	125
2.7 Os programas especiais de formação de professores: dimensão e alcance	127
2.8 O Programa especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PEFPEB - Pedagogia Modular	137

CAPÍTULO 3	140
DA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA À PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA	
3.1 A formação de professores no Brasil: os antecedentes da reforma	140
3.2 A centralidade do conceito de competência nos currículos de formação de professores: novos elementos para um velho discurso	152
3.3 A Organização Curricular e o percurso de formação no PEFPEB – Pedagogia Modular	161
3.4 Para compreender a opção de formação do PEFPEB: uma síntese dos diferentes paradigmas de formação	171
3.5 As contribuições de Schön para a formação de professores	179
3.6 Os paradigmas de formação na perspectiva de Zeichner	182
3.7 As diferentes tradições no campo da formação de professores na perspectiva de Zeichner e Liston	185
3.8 O material didático-pedagógico e as dimensões da avaliação no PEFPEB – Pedagogia Modular	189
3.9 Perfil dos professores participantes do Curso de Pedagogia Modular no polo Rio Branco	190
CAPÍTULO 4	201
CENÁRIOS E PROTAGONISTAS: O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	
4.1 A metodologia para avaliação de políticas e programas governamentais	201
4.2 Os recursos financeiros destinados a formação de professores no Curso de Pedagogia Modular	207
4.3 O percurso metodológico da pesquisa	208
4.4 Natureza da Pesquisa	209
4.5 Descrição e entrada no campo da pesquisa	211
4.6 A seleção e utilização de procedimentos, técnicas e instrumentos	216
4.7 Os sujeitos participantes da pesquisa	224
CAPÍTULO 5	227
ANALISANDO AS PERCEPÇÕES: A VISÃO DOS COORDENADORES SOBRE OS PROFESSORES FORMADOS	
5.1 Perfil dos coordenadores pedagógicos	230
5.2 A repercussão do Curso de Pedagogia Modular no cotidiano da escola: a visão dos coordenadores acerca da formação dos professores	232

5.2.1 <i>Melhoria na qualidade das práticas pedagógicas</i>	235
5.2.2 <i>Divergências e Convergências acerca da implementação do PEFPEB - Pedagogia Modular</i>	237
5.2.3 <i>Diferenças na atuação: egressos do programa X egressos de cursos regulares</i>	238
5.2.4 <i>Atendimento as expectativas da proposta pedagógica da escola</i>	242
5.2.5 <i>Desenvolvimento profissional por meio da Formação Continuada</i>	243
5.2.6 <i>Qualidade das Práticas Pedagógicas</i>	246
5.2.7 <i>Valorização e prestígio profissional decorrentes da formação em nível superior</i>	249
5.2.8 <i>Desempenho Profissional</i>	250
5.3 <i>A visão dos coordenadores acerca das repercussões da formação nas práticas pedagógicas dos egressos</i>	251
5.3.1 <i>Gestão da sala de aula</i>	253
5.3.2 <i>Contextualização dos Conteúdos</i>	255
5.3.3 <i>Interdisciplinaridade na abordagem dos conteúdos</i>	258
5.3.4 <i>Áreas de maior habilidade e competência</i>	261
5.3.5 <i>Planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem</i>	266
5.3.6 <i>Envolvimento com os projetos da escola</i>	270
5.3.7 <i>Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico</i>	272
5.3.8 <i>Mudança qualitativa na relação professor-aluno-comunidade</i>	274
5.4 <i>Primeiras Aproximações</i>	277
CAPÍTULO 6	280
MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS: A VISÃO DOS EGRESSOS ACERCA DAS REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
6.1 <i>Prática Pedagógica: dos conceitos ao conceito</i>	280
6.2 <i>O perfil dos professores egressos: tempo de carreira, jornada de trabalho e formação</i>	290
6.2.1 <i>A repercussão do Curso de Pedagogia Modular enquanto política pública de formação: a visão dos egressos</i>	293
6.2.2 <i>Análise das repercussões e das mudanças ocorridas na prática pedagógica na perspectiva dos professores egressos</i>	308
6.2.3 <i>A Gestão em Sala de Aula</i>	309
6.2.4 <i>A Prática de Planejamento</i>	312
6.2.5 <i>A Avaliação da Aprendizagem</i>	319
6.2.6 <i>A relação professor-aluno-comunidade</i>	327
6.2.7 <i>Aspectos da prática pedagógica inalterados ou com baixa repercussão</i>	333
6.3 <i>Primeiras aproximações</i>	339
CONCLUSÃO	343
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	361

APÊNDICE	384
APÊNDICE A – Questionário Aplicado aos Professores Egressos	385
APÊNDICE B – Questionário aplicado aos Coordenadores Pedagógicos	395
APÊNDICE C - Roteiro semiestruturado de entrevista realizada com professores	401
ANEXO	402
ANEXO A - Estrutura Curricular do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – divisão por núcleos de formação	403
ANEXO B – Edital de Inscrição Nº 001/2001	404
ANEXO C – Adendo ao Edital 001/2001	408
ANEXO D - Novo adendo ao Edital 001/2001	409
ANEXO E – Quadro de trabalhos desenvolvidos em nível de Mestrado e Doutorado no período de 1999 a 2006 nos Programas de Pós-Graduação.	410
ANEXO F – Quadro demonstrativo de Programas Especiais de Formação implementados em diferentes estados brasileiros	412

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa expressa um caminhar e uma busca inquietante de conhecimentos sobre a formação de professores que ingressam na Educação Superior, depois de decorridos anos de exercício profissional. Para cumprir tal propósito, analisam-se as Políticas Públicas de Formação de professores em serviço no Estado do Acre, no período de 1999-2009, com ênfase no Programa Especial de Formação de Professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PEFPEB/Pedagogia Modular.

A formulação e implementação de políticas públicas, no contexto atual, têm demonstrado que, entre outros aspectos, a capacidade de criar o conhecimento e trabalhar com ele é um componente relevante dentro do processo de construção do desenvolvimento sustentável de um país. Disso decorre a preocupação crescente com a formação de pessoas capazes de trabalhar com o conhecimento, não somente para criá-lo a partir de atividades de pesquisa, mas também para atender às necessidades sociais, o que exige profissionais qualificados e capazes de aprender continuamente.

No cenário da reforma da educação brasileira, nos anos 1990, a formação dos profissionais da educação, área considerada estratégica para as mudanças pretendidas pelo governo, ganhou relevância, e a legislação introduziu uma nova compreensão do professor e da sua formação.

No campo educacional, o período foi marcado especialmente pelo advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º. 9.394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996, a qual dentre outros aspectos, estabeleceu a exigência de formação superior para todos os professores, a partir de dezembro de 2007. Houve, desta data em diante, uma corrida desenfreada em busca da titulação em nível superior. Nesse contexto, controvertidas modificações foram regulamentadas no campo da formação de professores, dentre elas destacam-se: a criação de uma nova agência formadora de professores, os Institutos Superiores de Educação (ISE), a criação do Curso Normal Superior, como local de formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais, numa clara superposição em relação aos Cursos de Pedagogia; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, em substituição aos currículos mínimos anteriores (Resolução CNE/CP 1/2002) e o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

No processo de implementação das reformas, nesse período, a formação dos profissionais da educação passou a ser considerada dispositivo central à melhoria nos indicadores educacionais, e a profissionalização docente tornou-se objeto de discurso de diversos teóricos da área. Isso implicou também mudanças curriculares, uma vez que um modelo de formação pautado no domínio dos conhecimentos teórico-científico e pedagógico passou a ser tido como inadequado, e a alternativa apresentada no discurso reformador foi a proposição do modelo da profissionalização pautado pela formação reflexiva, tomando a competência como concepção nuclear, na orientação curricular dos cursos.

A pesquisa educacional, neste contexto, cresceu notoriamente e, em seu bojo, os estudos sobre formação de professores. Entre investigadores nacionais e estrangeiros, há uma forte tendência de conceber a formação como um processo de desenvolvimento contínuo do professor, ainda que este processo se dê em fases diferentes: na formação inicial, também classificada na literatura como formação pré-serviço e na formação continuada ou em serviço. Entretanto, no âmbito da reforma educacional, em nível nacional, a formação em serviço tem sido considerada de forma acentuada o melhor caminho de corrigir as distorções e ineficácia do sistema educacional, tanto no Brasil como em outros países da América Latina e Caribe.

No Brasil, no interior do processo de formação em serviço, nos últimos anos, a implantação de Programas Especiais de Formação de Professores em Cursos de Graduação, em diferentes regiões do país, vem gerando pesquisas e conhecimentos teóricos e práticos sobre essa política, como é o caso do Programa Veredas, no Estado de Minas Gerais, do Programa de Formação de Professores do Estado do Pará, e do PEC – Programa de Educação Continuada - Formação Universitária no Estado de São Paulo, dentre outros. Contudo, essa produção de conhecimento não se faz de modo similar em todas as regiões e estados da federação, o que gera uma carência de dados empíricos no que se refere à política de formação de professores por meio de programas especiais.

Essa carência de dados empíricos não se aplica apenas ao Estado do Acre. Tomando como referência pesquisas realizadas, é possível identificar, nas últimas décadas, a existência de muitos estudos focados na formação de professores. Dentre essas pesquisas destacam-se os estudos realizados por André *et al.* (1999) e Brzezinski e Garrido (2001), em artigos publicados em 10 periódicos da área, no período de 1990 a 1997, nas teses e dissertações defendidas no período de 1990 a 1996, em Programas de Pós-Graduação em Educação, além de trabalhos apresentados no GT de Formação de Professores da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, no período de 1992 a 1998, que culminaram com os artigos intitulados “O Estado da Arte da Formação de Professores no

Brasil” e também “Análise dos trabalhos do GT- Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998”.

Dos 284 trabalhos sobre formação de professores, produzidos no período de 1992 a 1996, analisados pelas autoras, 76% tratam da formação inicial, enquanto apenas 14,8% abordam a formação continuada. Quando o foco passa a ser somente a análise das teses e dissertações produzidas no período, os estudos também se concentram na formação inicial, procurando avaliar cursos de formação docente e dentre eles o mais estudado é o Curso Normal, com 40% do total das pesquisas, curso de licenciatura com 22,5% e o curso de pedagogia com apenas (9%) dos estudos.

No que se refere à formação continuada, dos 26 trabalhos analisados, que perfazem 14,8% do total, 43% analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação, 21% programas ou cursos de formação, 21% processos de formação em serviço e 14% práticas pedagógicas. Nesses estudos, os aspectos enfocados são diversos, incluindo diferentes níveis e contextos (rural, noturno, à distância e especial), com meios e recursos variados de ensino que, embora sejam reveladores de dimensões significativas, guardam, também, lacunas ainda a serem exploradas.

Segundo Bello (2008), em levantamento mais recente relativo ao período de 1999 a 2006, realizado em banco de teses e dissertações, conforme apresentado no (ANEXO E), foi possível identificar uma diversidade de estudos realizados acerca da formação de professores, também por meio de programas especiais, mas que apresentam como fator limitador dificuldades de qualquer tipo de generalização, uma vez que analisam a realidade que o circundam, estão voltados ao conhecimento das especificidades de um programa em um determinado local e com as opiniões de grupos restritos de sujeitos, deixando lacunas e indagações a outras realidades.

Apesar disso, contribuem na medida em que eles apontam para a necessidade de que cada estado brasileiro investigue as repercussões de suas políticas neste campo. Afinal, guardadas as consonâncias existentes entre os diversos programas especiais implementados no país, há que se considerar suas singularidades, especificidades, dimensão e alcance. No entanto, destaca-se nestas pesquisas a baixa incidência de estudos que exploram as implicações e repercussões da formação em nível superior, em serviço, diretamente nas práticas pedagógicas de professores, especialmente dos que se encontram em meio de carreira ou com tempo elevado de experiência na docência. Outro elemento a ser destacado é que, se forem consideradas apenas as investigações voltadas para esta temática, na Região Norte, apenas um estudo dessa natureza foi realizado em 2004, no Estado do Amazonas.

No Estado do Acre, a partir de 2000, em um amplo movimento de reforma, foram formuladas e implementadas diferentes políticas no campo educacional, e dentre elas a de formação de professores por meio de programas especiais. O objetivo central da política, ainda em andamento, é formar um grande contingente de professores e elevar os índices de qualidade na educação considerados insuficientes até o final da década de 1990. Existe uma intenção explícita do sistema educacional de universalizar a formação de professores em nível superior no Acre, até 2012.

No que diz respeito ao contexto de formulação das políticas públicas de formação de professores, especialmente em serviço, é necessário destacar que o Acre é um Estado que, depois de longos anos de parcas iniciativas neste campo, vive há dez anos a experiência de administração pública denominada de popular, a partir da ascensão de partidos de esquerda ao poder estatal, opositores do regime militar e do bipartidarismo, que fizeram oposição à “Velha Política”, conhecida pela alternância das elites no poder, ora sob os domínios da ARENA ora sob a sigla denominada PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

A ascensão se deu especialmente a partir da formação da denominada FPA – Frente Popular do Acre que, derrotada nas eleições de 1994, obteve sucesso exponencial em 1998. Essa administração foi reconhecida nacionalmente como “Governo da Floresta¹”, eleito para o primeiro mandato (1999-2002), reeleito para o segundo (2003-2006) e fazendo seu sucessor, que administra o Estado pelo período de 2007 a 2010. Dentre os princípios que regem esta gestão, estão o de Desenvolvimento Sustentável em todas as áreas da administração do Estado, o de Governabilidade e o de Governança.

Na gestão do “Governo da Floresta” e de seu sucessor, fez-se presente nos discursos oficiais a referência ao amplo processo de redimensionamento administrativo, pedagógico e financeiro, pelo qual passaram as escolas da rede pública de ensino, com grande ênfase na melhoria do desempenho da educação acriana². É amplamente difundido e recorrente que a melhoria significativa do Estado, em avaliações nacionais, deve-se à ousada política educacional local, deflagrada nos últimos dez anos.

¹ Logomarca utilizada pela frente popular (coligação composta no pleito estadual de 1998 pelo PT, PC do B, PSDB, PL, PMN, PDT, PRTB, PRONA, PT do B, PV, PSB e PPS) para denominar a gestão iniciada em janeiro de 1999 e que segue até os dias atuais.

² Desde 1999, a despeito das divergências entre os filólogos e linguistas, ambas as formas convivem, entretanto com a orientação de que paulatinamente o adjetivo pátrio “acreano” seja substituído por “acriano” - [Do top. Acre + -iano.], cumprindo assim a regra segundo a qual só se escreverá -eano quando a sílaba tônica do derivante for “e” tônica ou ditongo tônica com base em “e” ou, em que, mesmo átono, o “e” for seguido de vogal átona. Assim, optou-se nesse estudo pelo uso de acriano, mantendo a forma “acreano” apenas em citações de autores e documentos anteriores a 1999.

Reconhecendo que a formulação de políticas tem sempre um contexto, um clima que a desencadeia, julgou-se necessário fazer uma revisão dos antecedentes históricos das ações formativas no Estado, elegendo o início da década de 1960, mais precisamente 1962. Essa opção se justificou em virtude de ter sido neste período que o antigo Território do Acre conquistou sua autonomia, sendo elevado à categoria de Estado e que, nos 36 anos que sucederam a este fato, ele foi governado por forças conservadoras e tradicionais que se revezavam no poder. Esse período foi marcado pelo apadrinhamento político e empreguismo, especialmente no campo educacional, e a Secretaria de Estado de Educação se transformou em um balcão de empregos fáceis, até para quem não dispunha de qualquer nível de formação. Entretanto, o recorte temporal e foco dessa pesquisa é o período de 1999 a 2009, quando é formulada e implementada uma ampla política de formação em serviço dos professores da rede pública por meio dos programas especiais, jamais vista no Estado.

A despeito dos programas especiais terem atendido à formação específica em diferentes cursos de licenciatura, o objeto de estudo da pesquisa foi o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PEFPEB- Pedagogia Modular, também denominado nos documentos oficiais de Curso Modular de Licenciatura Plena em Pedagogia ou simplesmente de Pedagogia Modular. Esse programa foi implantado a partir de 2001 e atendeu em sua primeira fase aproximadamente 2.770 professores. Durante sua execução, considerando o volume de alunos atendidos, a faixa etária elevada e o adiantado tempo de serviço de um grande contingente de alunos, o programa foi alvo de inúmeras críticas, inclusive a de ter optado pela certificação em massa disfarçada de formação. No entanto, a ausência de dados empíricos que respondessem a estes e outros embates instigaram a necessidade de investigação com o objetivo central de descrever o contexto em que foi formulada e implementada a política, avaliar sua repercussão, mudanças e permanências nas práticas pedagógicas dos egressos, estabelecendo a relação da implementação da política com os indicadores de qualidade educacional do Estado do Acre. Esta foi a justificativa majoritária para a realização desta pesquisa.

Quanto aos motivos de ordem prática, destaca-se a forte influência da trajetória profissional da pesquisadora, vivenciando os dilemas da profissão docente, desde 1988, com experiência em todas as etapas da Educação Básica. Inicialmente, como professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de 6º e 7º anos, nas áreas de História e Geografia e de Psicologia e Filosofia no Ensino Médio, e, depois de transcorridos alguns anos de carreira, como Coordenadora Pedagógica, Coordenadora de Ensino ou Gestora de escolas da rede estadual pública e da rede privada.

Posteriormente, a influência advinda da participação ativa como formadora nos programas especiais, atuando, ao longo de sua execução com disciplinas nos diferentes eixos da formação: Fundamentos da Educação, Investigação e Prática Pedagógica, Fundamentos e Ensino de Geografia e, finalmente, como orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso. As influências mais recentes se deram como docente do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre, designada, em 2004, para assumir a Assessoria Pedagógica da Coordenação do Curso de Pedagogia Modular; em 2006, a Assessoria Pedagógica da Coordenadoria de *Campi* – COCAM e, no período de dezembro de 2008 a abril de 2009, interinamente, a Diretoria de Programas Especiais e Ensino de Graduação – DIPEEG, hoje denominada de Diretoria de Cursos e Programas Especiais de Graduação – DCPEG, com o objetivo de orientar e acompanhar a implementação de quatro novos Programas Especiais, sendo dois bacharelados (Economia e Comunicação Social/ Jornalismo) e dois de formação de professores (licenciaturas específicas), todos ainda em andamento.

Finalmente, nos últimos seis anos como professora assistente no Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre e tendo sua inserção profissional pautada, majoritariamente, em atividades de docência no Curso de Pedagogia. Dentre as diferentes disciplinas as quais ministra, as Investigações e Prática Pedagógica e os Estágios Supervisionados são frequentes, o que permite, no acompanhamento do trabalho dos alunos em formação, o contato direto com o núcleo gestor das escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais e o reencontro com diversos professores egressos do curso de Pedagogia Modular, que no contexto das práticas de investigação e estágios atuam como professores mais experientes e colaboradores na formação dos alunos do curso regular de Pedagogia.

Estas experiências permitiram à pesquisadora conhecer e vivenciar o processo de formulação e implementação da política, por meio do gerenciamento das ações formativas, leituras, práticas e reflexões, movendo-me na direção da necessidade de realizar pesquisa que pudesse então analisar a repercussão da formação em serviço sobre a qualidade das práticas pedagógicas dos professores egressos no cotidiano da escola na perspectiva de avaliar a implementação da política.

A pesquisa foi pautada pelo aprofundamento de questões em torno do seguinte problema: *Quais as repercussões do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PEFPEB- Pedagogia Modular, enquanto política pública de formação em serviço no nível superior, sobre a qualidade da prática pedagógica dos professores egressos?*

Estabeleceu-se como objetivo geral analisar a efetividade das políticas públicas de formação de professores implementadas no Estado do Acre, na primeira década do século XXI, com foco no Curso Modular de Pedagogia, identificando as repercussões e mudanças ocorridas na qualidade das práticas pedagógicas dos professores egressos.

Nesta perspectiva uma hipótese provisória foi formulada no início da investigação, a de que a política pública de formação de professores em nível superior em serviço, por meio do Curso de Pedagogia Modular, pelas suas características especiais, repercutiu positivamente na atuação profissional, produzindo mudanças na prática pedagógica dos professores egressos, independentemente da reestruturação da organização do trabalho docente ocorrida no Acre, que promoveu maior controle sobre essas práticas.

Como forma de nortear a investigação, tomou-se como ponto de partida as seguintes questões de estudo:

1. Quais os princípios teóricos orientadores da proposta de formação em nível superior em serviço no PEFPEB – Pedagogia Modular?
2. Quais as implicações e repercussões da formação inicial em serviço sobre o trabalho docente do egresso e no cotidiano da escola, na percepção dos coordenadores pedagógicos?
3. Que mudanças ocorreram nas práticas pedagógicas e no cotidiano da escola que podem ser atribuídas à formação inicial em serviço, na percepção dos professores egressos?
4. Quais são as práticas que, no cotidiano do trabalho escolar, na dimensão pedagógica, permitem identificar mudanças decorrentes do processo de formação em nível superior na perspectiva de coordenadores e egressos?
5. Em que práticas pedagógicas são identificados baixa repercussão, aspectos inalterados e/ou resistência às mudanças, na percepção dos egressos?
6. Em que objetivos formativos os egressos apontam lacunas no percurso de formação?
7. Qual a repercussão da implementação da Política de Formação de Professores em nível superior no contexto da educação no Estado do Acre?

Partindo do objetivo geral da pesquisa e das questões expostas, foram definidos os objetivos específicos da pesquisa:

1. Descrever e analisar os princípios teóricos que orientaram a proposta de formação de professores em nível superior em serviço, no Estado do Acre;
2. Identificar, descrever e analisar as implicações e repercussões da formação inicial sobre o trabalho docente e no cotidiano escolar que, na perspectiva dos coordenadores pedagógicos e dos egressos, são decorrentes da formação no Curso de Pedagogia modular;

3. Identificar e descrever as práticas que, no cotidiano da escola, na dimensão pedagógica, permitem identificar mudanças decorrentes do processo de formação em nível superior;

4. Identificar e analisar em que práticas pedagógicas houve baixa repercussão da formação, aspectos inalterados e resistência às mudanças, contribuindo para que as permanências fossem mais evidentes;

5. Identificar e analisar as lacunas que foram deixadas no percurso de formação, na perspectiva dos egressos;

6. Identificar em que aspectos a efetividade da implementação da Política de Formação de Professores em nível superior alterou o contexto educacional do estado do Acre.

Há que se destacar que até o momento da realização dessa pesquisa, além do material produzido oficialmente no âmbito da Universidade Federal do Acre, por meio de relatórios pedagógicos ou de prestação de contas e dos documentos produzidos pelo sistema com a mesma finalidade, não se encontravam registros de nenhuma pesquisa concluída nem em andamento com vistas a analisar as repercussões da formação em serviço nas práticas pedagógicas dos professores egressos.

Portanto, considerando ser a produção acadêmica no Estado, com foco na temática, ainda incipiente, reiterou-se a necessidade de investigação que objetivasse analisar as repercussões/efeitos da política pública. Somou-se ao exposto a inexistência de dados empíricos que permitissem a avaliação da implementação dessa política, tanto por parte do governo do Estado (agente financiador do programa) quanto por parte da Universidade Federal do Acre (agente formador). Nesse contexto, reconhecendo a lacuna de estudos voltados para esta temática, justificou-se a realização desta pesquisa.

A pesquisa documental apontou que o quadro educacional do Estado do Acre até 1998 era caótico. Dos professores que atuavam na rede pública de ensino na Educação Básica, 72% não dispunham de formação inicial em Nível Superior. Dos que atuavam especificamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 92% não dispunham de formação em Nível Superior. Desses, 23% possuíam apenas o Ensino Fundamental ou sequer o haviam concluído, 69% possuíam o Ensino Médio, dentre esses muitos não possuíam habilitação para o magistério e apenas 8% tinham o Ensino Superior, mas minoritariamente, em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Adensando o exposto, no que diz respeito ao trabalho docente, as condições de trabalho eram precárias. Os prédios escolares encontravam-se em péssimas condições de funcionamento, havia uma demanda crescente por matrículas e muitas crianças fora da escola.

O modelo administrativo do sistema era ineficiente, o que concorria para uma centralização na distribuição dos professores contribuindo para a superlotação de algumas escolas, geralmente as mais centrais, e o esvaziamento de outras. Havia ainda poucas iniciativas na formulação de políticas de formação de professores, o Plano de Carreira defasado, baixos salários, e pagos constantemente em atraso, e o modelo de gestão escolar ainda tinha características bastante conservadoras. Esse quadro concorria, em todos os segmentos, entre outras coisas para os altos índices de reprovação, evasão e consequente distorção idade-série tão destacado nos estados da Região Norte.

Ressalta-se que neste período o Estado do Acre era o penúltimo colocado nos resultados nas avaliações nacionais, estando à frente apenas do Estado do Alagoas. Mediante a necessidade de compreender as estratégias de superação desse quadro elegeu-se como tema da investigação a análise das políticas públicas de formação em serviço de professores no Estado do Acre na primeira década do século XXI.

A partir de 1999, houve de fato um intenso investimento na estrutura e funcionamento das escolas: reformas, ampliação, novas construções com toda infraestrutura necessária e adequação de prédios escolares mais antigos por meio do PAPE – Programa de Adequação de Prédios Escolares, a descentralização de recursos para as escolas através do PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola, o (re)ordenamento das redes estadual e municipal e o aumento significativo no salário a partir da implantação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual, inicialmente, por meio da Lei Complementar N. 67, de 29 de junho de 1999.

Nesse mesmo ano, o Estado do Acre dispunha de mais de 8.000 professores sem formação em nível superior, num universo de 11.575, que atuavam nos diferentes segmentos da Educação Básica. Como estratégia de qualificação docente, foram implementados inicialmente os Programas de Formação Continuada para Professores da Educação Básica, com a oferta dos Parâmetros em Ação e do GESTAR- Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar³ e, a partir de 2006, o PROLETRAMENTO. Entretanto, o que de fato, no período, ganhou ressonância social e alavancou o discurso político foram os denominados programas especiais, que juntos formaram em nível superior, na primeira edição, finalizada em 2006, aproximadamente 4.500 professores da Educação Básica. O que pode parecer irrisório, mas que, para o Estado do Acre, constituiu-se em um percentual significativo, especialmente se for

³ Programa mantido pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) foi implementado no Estado do Acre e em outros cinco estados em 2001, como um programa piloto, posteriormente se estendeu a outros estados, seu objetivo é o combate aos baixos índices de desempenho dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores.

considerado o universo de professores e dentro dele o grande contingente que não dispunha de formação neste nível.

A primeira implementação de programas especiais no Estado do Acre teve início em 2000, com a edição do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Licenciaturas Específicas - destinado a atender, na formação em serviço, professores que atuavam nas diversas áreas, no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Em julho de 2001, implementou-se o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - PEFPEB- Pedagogia Modular. Esse programa atendeu professores das redes municipais e estadual de ensino com atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais. Concomitante à sua execução, foi implantado também o Programa Especial de Formação Pedagógica para Professores Portadores de Diploma de Bacharelado, com atuação vinculada, especialmente, ao Ensino Médio. A clientela era formada por professores da rede pública sem formação pedagógica, oriundos de cursos de Enfermagem, Psicologia, Medicina Veterinária, Fisioterapia, nas diferentes áreas da Engenharia, Direito, dentre outras.

Em 2006, na denominada segunda edição, foram implementados os Programas Especiais de Formação de Professores para a Educação Básica para professores da Zona Rural, em cursos de licenciatura em áreas específicas (Letras, Matemática, Geografia, História, Educação Física, Biologia e Pedagogia) e o da Zona Urbana, em municípios de difícil acesso, para formação nas áreas de Letras, Matemática e Biologia. Em 2007, em parceria com a UnB, foi implantado o Curso de Pedagogia a Distância, e, em 2008, após a renovação do convênio, a sua segunda edição. No mesmo período, houve ainda a implantação dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Música e Teatro em 08 municípios, também na modalidade a distância.

Foram fatores determinantes para a investigação as singularidades encontradas na implementação dos programas especiais no Estado do Acre, quando comparada a programas realizados em outros estados brasileiros. Os documentos oficiais e organismos financiadores dessa política, como o Banco Mundial, recomendavam e preconizavam uma formação aligeirada, preferencialmente, com uso de metodologias e tecnologias da Educação a Distância e integralizando os créditos do curso com as horas do trabalho em sala de aula. Entretanto, partindo das orientações propostas pelo documento das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, no caso do Acre, no Programa Especial de Formação de Professores para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – Pedagogia Modular, diferentemente de experiências realizadas em outros estados, na

elaboração do projeto, a opção feita foi por um curso totalmente presencial e com a mesma carga horária do curso regular. A oferta de disciplinas ocorreu em semestres regulares, obedecendo, inclusive, ao calendário acadêmico da instituição formadora e o cumprimento criterioso de 3.240 horas, com duração de quatro anos de formação.

Na pesquisa, elegeu-se como campo de estudo o município de Rio Branco, por se constituir no maior polo de oferecimento do programa. Foi realizada com 150 professores egressos do curso de Pedagogia Modular, com experiência na docência, entre dez e vinte anos, e com dez coordenadores pedagógicos com atuação em escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de diferentes núcleos de gerenciamento da Secretaria Municipal de Educação.

Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos de pesquisa questionários com questões abertas e fechadas, aplicados aos 150 sujeitos, e roteiros semiestruturados que guiaram as entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos e também com dez professores, dentre aqueles que compunham o universo dos que responderam ao questionário.

Os resultados da pesquisa trouxeram dados empíricos importantes, que evidenciam em que medida a formulação e implementação dessas políticas repercutiram, para além do contingente numérico, nas práticas pedagógicas dos professores, na dinâmica das escolas e nos indicadores educacionais do Estado. As lacunas deixadas no percurso formativo, as insatisfações com a implementação do Curso de Pedagogia Modular e as permanências ou baixas repercussões nas práticas pedagógicas também se constituíram em achados desta pesquisa.

O estudo está dividido em seis capítulos. No primeiro, situa-se o processo de ocupação do espaço acriano, a partir de seus condicionantes histórico- geográficos, apontando para as demandas educacionais que foram emergindo, em decorrência de seu desenvolvimento econômico, sua organização espaço-social e político-administrativa. Para cumprir tal intento, tomaram-se como referência os estudos desenvolvidos por Calixto *et al.* (1985); Silva (1999, 2010); Ianni (1981); Costa Sobrinho (2001); Souza (2002) e Farias (2003). No que diz respeito ao marco conceitual, para a discussão relativa às diferenciações que ocorrem no espaço, apropriou-se dos conceitos de Santos (1995; 2002). Para a descrição das políticas educacionais implementadas, especialmente a partir de 1962 e, no seu bojo, as de formação de professores, as discussões de Marques de Oliveira (2000) e Albuquerque Neto (2007) foram fundamentais. Finalmente, para analisar os princípios da formulação e implementação das políticas de formação no período de 1999-2009, com a chegada da Frente Popular ao poder, tomaram-se como referência os estudos de França (2006). No bojo desse capítulo, os

conceitos de governança, governabilidade e desenvolvimento sustentável, que ganharam centralidade na gestão do Estado, foram apresentados a partir dos estudos realizados por Eli Diniz (1995), Leff (2000), Wood (2003) e Bobbio (1999).

No segundo capítulo, discute-se como, no cenário nacional, foram formuladas as políticas de formação de professores em serviço, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 e, ato contínuo, as diretrizes e outros documentos normativos que se produziram e que passaram a orientar o campo da formação em cursos regulares e em programas especiais em todo o país. A discussão é realizada a partir da produção teórica de Evangelista, Shiroma e Moraes (2002), Bello (2008), Torres (1993) e Mainardes (2006).

Nas análises referentes à formação profissional do professor, abordam-se as diferentes orientações presentes nos currículos dos cursos, a partir dos estudos desenvolvidos por Pérez-Gómez (1998). No bojo dessa discussão, analisam-se os caminhos da reforma educacional e a política de formação de professores em serviço no Estado do Acre, formulada e implementada por meio dos programas especiais, dando destaque ao curso de Pedagogia Modular, objeto de estudo da pesquisa. Neste aspecto, descrevem-se os antecedentes que deram origem ao projeto do curso em tela, a partir da experiência construída pela Universidade Federal do Acre, especialmente em programas de interiorização. Por fim, descrevem-se os princípios, aspectos legais, a dimensão e o alcance do PEFPEB – Pedagogia Modular.

Além do referencial teórico supracitado, esse capítulo foi construído também por meio de pesquisa documental realizada em leis, decretos, pareceres, no Plano Nacional de Educação, documentos oficiais de órgãos públicos de diferentes setores do Estado (Secretaria de Estado de Educação, Secretaria Municipal de Educação, Universidade Federal do Acre, Assembleia Legislativa, Secretaria de Estado da Fazenda, Arquivo Geral do Estado). Tornaram-se objeto central a análise do Projeto Pedagógico de Curso, Relatórios Pedagógicos parciais e finais e de Prestação de Contas, além do Projeto de Desenvolvimento Institucional, dentre outros. Ressalta-se ainda que alguns dados discutidos neste capítulo foram coletados a partir do contato direto com gestores do sistema, sindicalistas, coordenadores de diferentes cursos de licenciatura implementados por meio de programas, ex-coordenadores de *Campi* e professores formadores. Para a discussão teórica acerca do ciclo das políticas públicas, adotaram-se como referencial teórico as discussões de Stephen Ball, a partir dos estudos de Manairdes (2006; 2009).

O terceiro capítulo trata das questões que envolvem a formação de professores no Brasil, especialmente nos curso de Pedagogia, e as mudanças de orientação nos currículos,

advindas das novas diretrizes curriculares que passaram a nortear os cursos regulares e os programas especiais de formação de professores. O diálogo foi estabelecido a partir da produção teórica de Cury (1978), Mendes (1986), Demo (1997), Brzezinski (1999), Libâneo e Pimenta (1999), Silva (1999), Tanuri (2000), Vidal (2001), Freitas (2002), Saviani (2004) e Marin (2010).

Nesse capítulo, a discussão acerca da centralidade do conceito de competência que passou a nortear os currículos de formação é abordada a partir dos estudos desenvolvidos por Perrenoud (1999), Dias e Lopes (2003) e Deluiz (2001). Para analisar as características de um currículo organizado por competências, a discussão fundamentou-se em Araújo (2001), Ropé (2002), Rey (2002) e Machado (2002).

Como forma de explicitar a opção de formação do PEFPEB, a discussão relativa aos diferentes paradigmas que orientam a formação docente e suas implicações na implementação do curso de Pedagogia Modular foi imprescindível. Adotou-se como referencial a proposta de Schön (1982), Zeichner (1983) e Zeichner e Liston (1997), com o apoio das discussões de Santos (2007); Nóvoa (1991, 1995); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Gauthier (1998), Veiga (2002); Alarcão (2001), Hargreaves (1998) e Contreras (2002).

Finalmente, para analisar as questões relacionadas à faixa etária e ao tempo de serviço dos egressos e dos coordenadores pedagógicos sujeitos da pesquisa, recorreu-se a análise do Ciclo Vital da Profissão proposto por Huberman (1989, 1992) agregada às contribuições dos estudos realizados por Marcelo Garcia (1998).

No quarto capítulo, apresenta-se, inicialmente, uma discussão acerca da opção metodológica que serviu de sustentáculo à avaliação da formação em serviço no Curso de Pedagogia Modular, parte da política pública educacional formulada e implementada pelo governo do Estado do Acre, a partir de 2001. Assim, foram utilizados como referenciais os estudos de Cohen e Franco (2004), Silva (2002), Bozzi (2001), Ala-Harja e Helgason (2000), Garcia (1997) e Bresser Pereira (1996). Desse referencial, dentre outros aspectos, são utilizados como marco os conceitos de formulação de política, plano, objetivo, meta, efeito/repercussão, impacto, eficiência e eficácia e efetividade. Ato contínuo, retrata-se a operacionalização do Curso de Pedagogia Modular, tendo como foco o volume de recursos e investimentos aplicados na implementação dessa política. Finaliza-se o capítulo narrando circunstanciadamente o cenário metodológico da realização da pesquisa, descrevendo sua natureza, o campo de realização, os procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados e as características dos sujeitos participantes. O encaminhamento metodológico da pesquisa foi fundamentado principalmente nas orientações teóricas de Moroz e Gianfaldoni (2002), Ludke

e André (1996), Gil (1996). Na tentativa de buscar interconexão dos fenômenos e os sinais e indícios que ajudariam a decifrá-los, na pesquisa, adotou-se como modelo epistemológico o denominado Paradigma Indiciário, tendo como referência os estudos de Ginzburg (1989). Para discussões relativas à avaliação de políticas públicas, foram adotados como referencial os estudos de Barreira e Carvalho (2001), objetivando demonstrar em que aspectos a política de formação de professores implementada atendeu seus objetivos produzindo efeitos sociais e institucionais.

No quinto capítulo, os dados coletados junto aos coordenadores pedagógicos são analisados a partir dos eixos: Formação e Práticas Pedagógicas, e apresentam-se os resultados em dois movimentos. No primeiro, analisa-se a visão desses sujeitos acerca da formação dos professores no curso de Pedagogia Modular, discutindo a atuação dos professores egressos no contexto da escola, os aspectos que evidenciam a melhora no desempenho das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, maior qualidade no trabalho desenvolvido no ambiente escolar e nas divergências e convergências acerca da repercussão do curso de Pedagogia Modular, no cotidiano da escola. No segundo, são identificadas e analisadas as repercussões e mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas, atribuídas pelos sujeitos à formação inicial em nível superior. Neste aspecto, dá-se ênfase na gestão da sala de aula; nos princípios que norteiam o trabalho com os conteúdos, nas áreas do conhecimento de maior habilidade na transposição didática; no planejamento e avaliação da aprendizagem; no envolvimento dos egressos em projetos na escola, especialmente na elaboração do Projeto Político Pedagógico e nas mudanças qualitativas na relação professor/aluno/comunidade.

As análises do primeiro eixo foram consubstanciadas nos estudos de Perrenoud (2000) e Candau e Lelis (1999). As discussões relativas ao trabalho docente concernentes ao processo denominado de intensificação foram abordadas a partir da produção teórica de Apple (1995), Hypólito (1999) e Cunha (1999). As referentes ao mal-estar docente e à motivação no processo de formação nos estudos de Esteve (1992), Negrine (1997) e Jesus (2000).

Para fundamentar o diálogo e as análises acerca das práticas pedagógicas, os saberes e as competências do professor, recorre-se aos estudos de Mizukami (2002), Libâneo (1998, 2004), Zabala (1998), Vigotsky (2003), Fazenda (2001), Schön (1987, 2000), Tardif (1991, 1999, 2000), Gauthier (1998), Pimenta (1999, 2002), Hadji (2001) e Guimarães e Marin (1998). Especificamente na discussão acerca do planejamento e avaliação da aprendizagem, os estudos de Vasconcelos (2006), Luckesi (1992, 1995) e Hargreaves e Fullan (2000) foram fundamentais. A relação professor/aluno/comunidade foi abordada tendo como referencial os estudos de Aquino (1996), Abreu e Masetto (1990) e Fusari (1993).

No sexto capítulo, as repercussões e mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas, na visão dos professores egressos, são analisadas com destaque à importância dada por eles ao processo formativo, às suas expectativas iniciais e à relevância do curso para o desenvolvimento profissional. A partir dessa perspectiva, discute-se a construção do conceito de práticas pedagógicas, descrevendo as repercussões e as mudanças ocorridas, essencialmente, na Gestão da sala de aula, na abordagem do conteúdo e no uso de metodologias e recursos didáticos, nas práticas de planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem e na relação professor-aluno-comunidade. Neste capítulo, destacam-se ainda os aspectos que sofreram baixa repercussão e as permanências identificadas pelos sujeitos em algumas práticas desenvolvidas no cotidiano da escola.

Para a construção do marco conceitual e fundamentação das análises das questões relacionadas ao campo da didática, aos saberes profissionais e mais especificamente ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, além do referencial teórico utilizado no capítulo anterior, os estudos desenvolvidos por Vasquez (1977), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Nóvoa (1992), Haydt (1997), Lucchesi (1999), Barriga (2000), Nogaro (2000), Esteban (2001), Padilha (2001), Bolívar (2002), Ghendin (2002), Veiga (2002) e Contreras (2005) foram fundamentais. No bojo das discussões sobre mudanças e permanências, adotou-se o conceito de *habitus* na perspectiva de Bourdieu (1974).

Na conclusão, apresentam-se os resultados da pesquisa, a partir do problema que a norteou, dos objetivos e questões propostas inicialmente e que balizaram todo o percurso da investigação e as considerações finais acerca dos achados da pesquisa.

CAPÍTULO I

OCUPAÇÃO, DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E DEMANDAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DO ACRE

Neste capítulo, o objetivo é refletir sobre o processo de ocupação das terras acrianas, com ênfase em seus aspectos histórico-geográficos, econômicos e políticos, demonstrando como as relações sociais foram sendo construídas e processadas no espaço, gerando sempre novas demandas sociais e educacionais.

Vale ressaltar que não se constitui um objetivo, neste trabalho, uma explanação profunda e exaustiva desse processo. Entretanto, sua contextualização se faz necessária como forma de compreender as singularidades da região e também como, a partir do processo de ocupação e conseqüente urbanização, as demandas educacionais emergiram, exigindo dos governantes a formulação e implementação de políticas públicas no campo educacional.

Dados empíricos sobre a sociedade brasileira, vista em sua extensão territorial, geram argumentos irrefutáveis da desigualdade e, também, da diversidade. É fato que o que é problema no país, não é apenas o diverso, mas o desigual. Segundo Souza (2003), vive-se hoje a lógica de pelo menos dois tipos de espaços: os espaços que mandam, em função de seu desenvolvimento econômico e do acesso estrutural viário e informacional, e os espaços que obedecem, em decorrência da ausência ou quase inexistência desse desenvolvimento. Este seria, na atualidade, o fundamento maior das desigualdades.

Nessa direção, Santos (2002), em estudos realizados acerca da diferenciação dos espaços, adverte que a abundância e a escassez geram características de densidade ou rarefação aos espaços, ou seja, maior ou menor presença de informação, maior ou menor uso dessas informações, de técnicas, leis, normas e regras reguladoras da vida coletiva. Gera, ainda, a fluidez e viscosidade, resultado do fluxo mais rápido ou mais lento de comunicação e técnicas decorrentes de grandes engenharias no sistema viário estrutural ou informacional (construção de estradas e de vias de informação).

Ainda segundo Santos (1985, p. 50), “a compreensão da organização espacial, bem como de sua evolução, só se torna possível mediante a acurada interpretação do processo dialético entre formas, estrutura e funções através do tempo”. Esta é uma contribuição chave para se pensar o espaço em suas diversas escalas e relações e que possibilita compreender a complexidade da realidade social, posto que fornece meios indispensáveis para se aproximar

mais adequadamente dela. O espaço caracterizado pelo autor, dentro da perspectiva colocada acima, deixa de ser visto como um palco para as ações nele desenvolvidas e passa, então, a ser analisado como uma instância social, condicionado pelas ações. Porém, também condicionando as ações de forma ativa no processo de reprodução social, articulando os conjuntos de objetos e ações mediados pelas técnicas. Assim, ele é compreendido como uma instância social que permite uma correta apreensão das formas e processos inerentes ao movimento dialético, em que o espaço reproduz a totalidade social e ao mesmo tempo se reproduz no interior desta.

Muito mais que observar e descrever é necessário compreendê-lo como uma instância essencial de apreensão da totalidade, que abrange uma sociedade em relação indissociável com a sua economia, política e ideologia, reflexos da construção histórica e permanente do homem, através do trabalho, determinado pelas relações sociais que incidem neste processo. Desta forma, seu conceito é remodelado e, de acordo com Gomes (2003, p. 484), é adaptado às mudanças do mundo em consequência dos novos processos históricos, passando “de um espaço substrato para um espaço como abstração, um *ente*, uma instância social”. Portanto, ele passa a ser reconhecido, em certa medida, como essencial para o entendimento da evolução e desenvolvimento da sociedade atual, a partir dos usos que esta sociedade faz dele ao longo do tempo.

O processo de ocupação e organização dos espaços está diretamente ligado aos aportes e investimentos recebidos por ele, seja por intermédio das ações do Estado ou pelos agentes hegemônicos, o que leva a possibilidade de se desvelar a relação existente entre os espaços e as políticas públicas neles implementadas.

1.1 O processo de ocupação do espaço acriano: antecedentes histórico-geográficos

O Estado do Acre situa-se numa área de 153.149,9 km², de rica diversidade regional, ocupando 3,9% da Amazônia, o que representa 1,8% do território brasileiro. Apresenta, segundo Santos e Silveira (2001), como característica de seus espaços, *a rarefação, viscosidade, lentidão e opacidade*⁴, decorrentes das dificuldades no acesso rodoviário, fluvial

⁴ Conceitos cunhados por Santos e Silveira (2001) em estudo em que os autores analisam o território brasileiro no início do século XXI. A partir de uma nova visão da regionalização, denominada de “Quatro brasis”, os autores evidenciam as dualidades e contradições, as zonas de densidade e rarefação e a caracterização dos espaços que mandam e espaços que obedecem. O conceito de *rarefação* para os autores sobrepuja o de baixa densidade demográfica, agregando a ele a baixa presença de “coisas, objetos, movimento das coisas, tecnologias de comunicação e informação, do dinheiro e das ações e das técnicas”. O Conceito de *viscosidade* refere-se às características de baixa presença de meio técnico informacional, circulação, equipamentos e a tudo que viabiliza

e informacional entre os municípios e a capital, principalmente em algumas épocas do ano e outras regiões do país. Essas características terminam por constituir nichos de completo isolamento que impediam, e em alguns municípios continuam impedindo, o acesso da população a bens e serviços. Esta realidade dificultou, também, durante muitos anos, o acesso dos professores à formação, principalmente em nível superior, contribuindo para reforçar incisivamente as desigualdades regionais e locais.

No que diz respeito ao processo de ocupação do espaço acriano, segundo Calixto (1982), a região onde está situado o Estado do Acre era, por volta do século XVII, antes da chegada dos colonizadores, habitada por índios pertencentes a cinquenta grupos indígenas. A região dividia-se em dois troncos linguísticos: os aruaques, que habitavam inicialmente a região do Rio Purus, e os Panos, na região do Rio Juruá.

Há um consenso na literatura de que o processo de ocupação não indígena desse espaço data das primeiras décadas da segunda metade do século XIX, com o avanço das frentes populacionais nordestinas impulsionadas pela expansão da economia extrativista da borracha.

Embora não se possa desconsiderar que o processo de ocupação e colonização contou a princípio com o trabalho dos indígenas que, de acordo com Alves Neto (2002), eram responsáveis em conduzir canoas como remadores, guiar os exploradores em meio à floresta densa, erguer vários tipos de edificações, além de coletar as drogas do sertão que eram enviadas à Europa. “Foi um trabalho de intensa exploração mesmo com a resistência de inúmeros grupos indígenas”. (p.20).

Destaca-se, no entanto, que o marco decisivo na ocupação de terras acrianas se deu na década de 70 do século XIX, quando o Nordeste enfrentou uma seca, até então, sem precedentes na história, o que levou a um intenso processo de migração para terras na região Amazônica, em especial na região onde está localizado o Acre. Segundo Barros (1981), a ocupação se deu por etapas numa terra vasta e deserta, por homens que vinham tangidos pelas dificuldades encontradas em sua terra natal ou pelo espírito aventureiro, à semelhança dos portugueses quando vieram para o Brasil.

a criação de condições para maior circulação dos homens, produtos, mercadorias, dinheiro, ordens, etc. “A ideia de espaços da rapidez e espaços da *lentidão* também pode ser cotejada com a noção de espaços do mandar e do fazer e de espaços do mandar e do obedecer, admitindo-se que o fazer sem mandar e o obedecer podem produzir a necessidade da existência de vias sem, obrigatoriamente, ostentar a mesma presença que nos espaços de mandar” (p.263). A *opacidade* refere-se à dificuldade de um espaço de acumular densidades técnicas e informacionais, ficando assim inapto a atrair atividades com maior conteúdo em capital, tecnologia e organização

Somado a isto, houve o declínio e a desarticulação da economia canavieira no nordeste, e, na década seguinte, a libertação dos escravos, fatores que concorreram para o enfrentamento de sérios problemas socioeconômicos na região. O que de fato gerou o grande fluxo migratório, no entanto, foi a necessidade econômica da borracha no mercado internacional, em decorrência do avanço da indústria pneumática e automotiva na Inglaterra e nos EUA. Neste sentido, a ocupação das terras acrianas foi inevitável considerando que em sua área territorial ocorria grande concentração de seringueiras (*hévea brasiliensis*). Para Silva (1999):

[...] nas origens do processo de ocupação das terras acreanas está o avanço do capital mercantil e industrial em terras brasileiras e não brasileiras no século XIX, viabilizado pela aliança com a classe dominante brasileira, através do governo central, impulsionando a transferência de contingentes populacionais do nordeste, em que dada a situação já exposta, tinha mão-de-obra sobrando e, a Amazônia tinha como empregá-la. (p. 153).

Há que se ressaltar ainda que, na perspectiva do autor, para que houvesse a expansão e desenvolvimento da economia extrativista na Amazônia, a presença de três fenômenos espaciais foi determinante: a condução da mobilidade da mão-de-obra nordestina para a região, a ocorrência de grande concentração de seringueiras e a denominada “limpeza indígena”.

A “limpeza indígena” foi marcada pela situação em que, atendendo aos interesses dos futuros proprietários – os seringalistas, os nordestinos foram desafiados a expulsar e exterminar populações indígenas, como forma de promover a desocupação da área de trabalho. Conforme Calixto *et al.* (1985), por volta de 1870, período da ocupação dessas terras, na região viviam aproximadamente 250.000 indígenas. Dados atuais revelam que a população indígena do Acre é estimada em pouco mais de 10 mil pessoas e é formada por 12 diferentes etnias. Mas ainda existem as etnias isoladas, ou seja, sem contato algum com a sociedade nacional, que tem o seu território tradicional ao longo da fronteira internacional Brasil-Peru. Nas últimas duas décadas, frequentes conflitos seguidos de mortes envolveram os grupos isolados, regionalmente conhecidos como "brabos", e os povos kaxinawa, ashaninka, kulina, manchineri e os seringueiros que ocuparam seus territórios, o que demonstra ser este um conflito muito antigo e quase permanente.

No entanto, à medida que a área ia sendo limpa e os índios iam sendo expulsos e/ou exterminados, segundo o autor supracitado, abriam-se condições para que o capital, mediante

a condução da mobilidade da mão-de-obra nordestina e a ocorrência de grande concentração de seringueiras, promovesse a produção da borracha em larga escala.

O seringal passa a compor, na Amazônia e no Acre, a unidade econômico-social mais expressiva, e a organização produtiva passa a ser baseada no denominado “Sistema de Aviamento”.

O aviamento, termo cunhado na Amazônia, é um sistema de adiantamento de mercadorias a crédito. Começou a ser usado na região na época colonial, mas foi no ciclo da borracha que se consolidou como sistema de comercialização e se constituiu em senha de identidade da sociedade amazônica. Depois do ciclo da borracha, o aviamento continuou sendo igualmente dominante em todas as esferas da produção.

No sistema de aviamento, há uma cadeia de fornecimento de mercadoria a crédito, ou seja, o comerciante ou aviador adianta bens de consumo e alguns instrumentos de trabalho ao seringueiro. O escambo era usual nestas relações e as negociações eram feitas sem a intermediação do dinheiro. O que ocorria de fato era o endividamento prévio e contínuo do seringueiro com o patrão e a obrigatoriedade daquele em restituir a dívida contraída com produtos extrativos.

Nesse sistema, havia uma extração de valor do produtor para os seringalistas, produzindo-se uma espiral que extrai renda do trabalho extrativista e acumula na fonte da cadeia aviadora, que são empresas financiadoras de Belém e Manaus e no sistema bancário internacional. Neste sistema,

[...] eram as relações de produção que articulavam o seringueiro, seringalista, aviador e o exportador como agentes participantes de um processo que funcionava sob a denominação imediata visível do capital mercantil (...) as casas exportadoras estavam diretamente ligadas ao capital monopolista internacional e era este que em última instância detinha controle do sistema de aviamento. (SILVA, 1999, p.24).

Assim, conforme demonstrado na FIG.1, no sistema de aviamento, as relações de produção se davam atreladas a uma hierarquia social na qual uma parte era sempre presa a outra. O capital monopolista internacional concedia crédito às casas aviadoras de Belém e Manaus, estas financiavam os seringalistas na compra de equipamentos e mercadorias, para garantir o funcionamento e a produtividade dos seringais, os seringalistas por sua vez aviavam, ou seja, concediam crédito aos seringueiros.

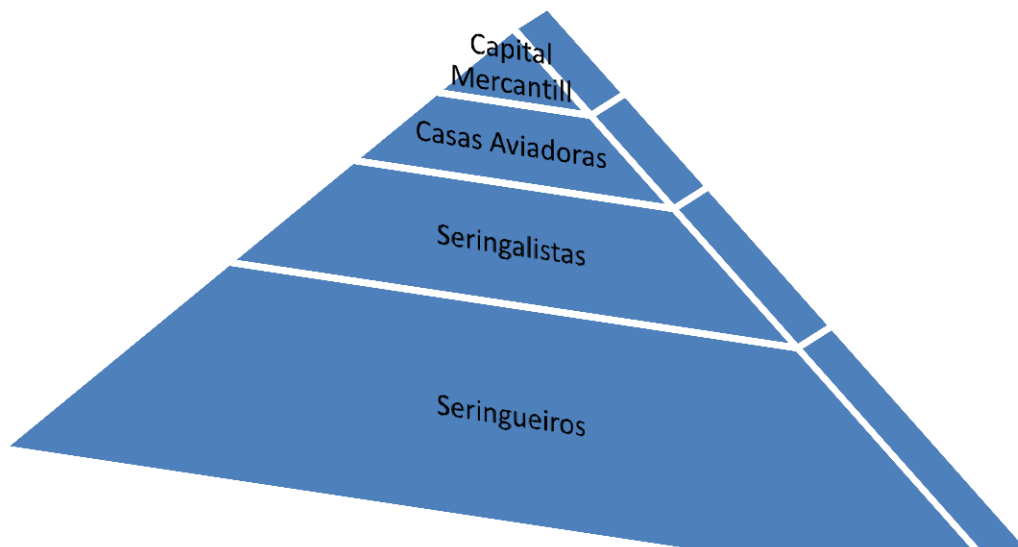


FIGURA 1 - Pirâmide do Processo Produtivo

Vale ressaltar que o seringueiro localizava-se no posto mais baixo do processo produtivo, tornando-se, em função do endividamento, um trabalhador compulsório para o seringalista, pois começava a dever desde sua saída do Nordeste. Todas as despesas da viagem e de material/equipamentos para o trabalho eram financiadas pelo seringalista, que cobrava pelo investimento. Ao chegarem aos seringais, os seringueiros já estavam presos aos patrões.

Era essa relação que garantia o aprisionamento do seringueiro nordestino ao barracão, ao seringalista fazendo-o permanecer no seringal, para ampliar a produção gumífera (...) tendo em vista que concentrava todos os seus esforços na extração do látex (...) cumprindo ordens instituídas de proibição a qualquer tipo de cultivo agrícola. Isolado da família (...) vivia de sonhos, na esperança de conseguir dinheiro com a produção da borracha e um dia retornar à sua terra de origem com a vida bem estruturada. (ALVES NETO, 2002, p. 23).

Segundo Ianni (1979), “[...] essas relações tinham como base o endividamento permanente em que faziam do seringueiro [...] um singular prisioneiro do próprio trabalho. Trabalhava para saldar dívidas, manter-se e seguir trabalhando, para saldar dívidas, manter-se e assim por diante sempre”. (p.50).

De acordo com Silva (1999), sua função era exclusivamente produzir borracha. Qualquer outra atividade estava proibida, abrindo-se exceção para a coleta de castanha por esta ocorrer em estação invernososa, e, em períodos de crises na economia, para livrar-se das dificuldades os seringueiros eram autorizados a desenvolver lavouras de subsistência.

O seringal, em toda a sua extensão, correspondia à propriedade do seringalista. Nesta área, seu poder era absoluto. O seringal era composto de várias colocações (termo utilizado para especificar área territorial explorada por um seringueiro composta de uma clareira, um tapiri (casa do seringueiro) e barraco de serviço onde ficava o defumador). Ressalta-se ainda que, no regime de produção nos seringais, o seringueiro viveu o que Martins (1997, *apud* Simeone, 1999) caracterizou como *escravidão por dívida*, em que o seringalista submete o seringueiro à extrema sujeição, prende-o ao seringal, assegura mão de obra e dificulta sua evasão.

Até o início do século XX, o território onde está situado o Acre pertencia à Bolívia, que, em 1899, fundou a vila de Puerto Alonso e passou a cobrar impostos na tentativa de assegurar domínio da área. No entanto, a despeito de tudo que acontecia na vida e nas relações produtivas nos seringais, com a descoberta do seu potencial de riquezas naturais e a importância política no contexto mundial, no final da década de 1800, o Acre tornou-se área de litígio entre o Brasil e a Bolívia.

Entretanto, na luta, os brasileiros, por não contarem com o apoio do governo, criaram um território, denominando-o de Estado Independente do Acre. Ainda no final do século XIX, o governo brasileiro dissolveu o estado criado e reconheceu oficialmente o direito da Bolívia ao território em litígio. Contudo, seringalistas e seringueiros inconformados com a decisão, iniciaram uma luta armada, conhecida como Revolução Acreana, liderada por Plácido de Castro, que depois de derrotar o exército boliviano, exigiu a anexação do Acre ao território brasileiro. A vitória desse movimento sangrento de insurreição acriana teve sua vitória oficializada em 1903, com a assinatura do Tratado de Petrópolis dando posse ao Brasil das terras do Acre.

Com a assinatura desse tratado, em 17 de novembro de 1903, o governo brasileiro resolvia com a Bolívia e, posteriormente, com o Peru, a questão das terras do Acre (Cf. Calixto *et al.*, 1985). Depois de um impasse sobre quem governaria o Acre, em fevereiro de 1904, o Congresso Nacional atribuiu à Presidência da República esta incumbência.

No mesmo ano, como forma de proteger o novo território e garantir os interesses econômicos, a nova terra foi dividida em três departamentos descentralizados e vinculados à Presidência da República: o do Alto Acre, com sede na cidade de Rio Branco; o do Alto Purus, com sede em Sena Madureira; e o do Alto Juruá, com sede em Cruzeiro do Sul.

Há de se considerar que, a despeito das mudanças ocorridas no plano político/administrativo, do ponto de vista econômico, as relações produtivas permaneciam como no final do século passado.

A partir de 1912, a borracha produzida no Sudeste Asiático passa a fazer concorrência direta com a produzida na região amazônica, o que fomentou a queda das casas aviadoras de Belém e Manaus. O fato contribuiu para a inadimplência de grande contingente de seringalistas, levando-os à falência. A maioria dos seringais acrianos ficaram, praticamente, abandonados pelos seringalistas, o que concorreu para a liberação parcial da mão de obra do seringueiro. Contudo, outros foram arrendados tendo os seringueiros como força de trabalho.

Pode-se dizer que a partir de então, ainda que de forma tímida, o agravo econômico vai impulsionar os seringueiros a tomar posse das terras nas colocações e partir para uma produção familiar agrícola, readaptando-se ao cultivo da terra como forma de garantir a sobrevivência. Na condição de posseiro, ele passou a ter maior autonomia produtiva.

Ainda em 1912, em conformidade com a FIG. 2, por meio do Decreto Presidencial nº 9.813, de 23 de outubro de 1912, foi dada uma nova organização político-administrativa e jurídica ao Território do Acre. Além de desmembrar o Departamento do Alto Juruá, criando o Departamento do Alto Tarauacá, com sede em Seabra, foram criados cinco municípios: Rio Branco, Sena Madureira, Xapuri, Cruzeiro do Sul e Seabra.



FIGURA 2 - Mapa do Acre: Divisão em Departamentos de 1912

Fonte: Acre (1991). Extraído de SILVA, 2010.

Por meio do Decreto Presidencial nº 14.383, de 01 de janeiro de 1920, foram extintos os Departamentos, e o Acre foi elevado à categoria de Território Federal. Embora mantida a divisão municipal de 1912, define-se a cidade de Rio Branco como capital territorial. No ano de 1938, o Presidente Getúlio Vargas, por meio do Decreto-Lei nº 968, de 21 de dezembro

1938, criou mais dois municípios: o de Brasília, mais tarde denominado de Brasiléia e o de Feijó, conforme demonstrado na FIG. 3.

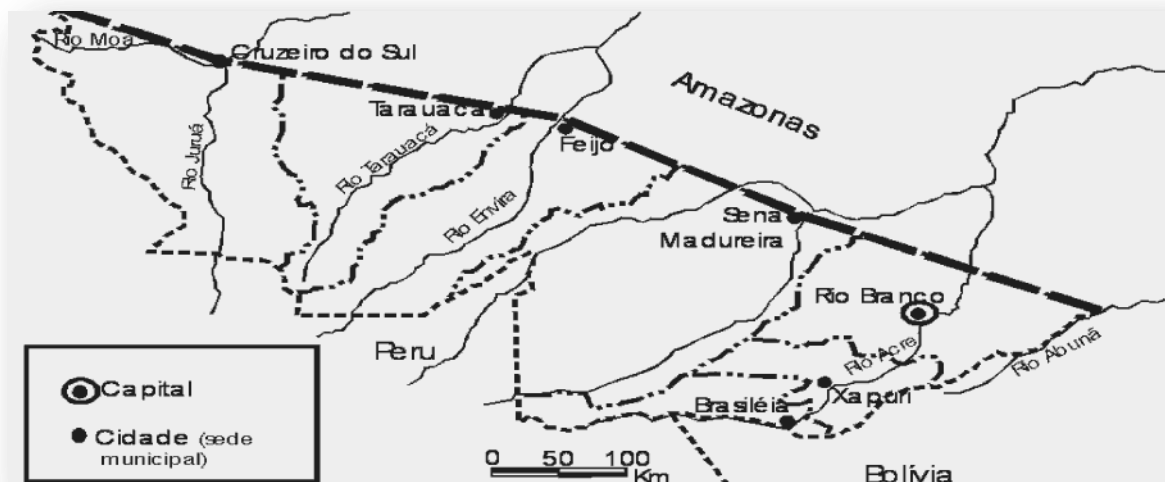


FIGURA 3: Mapa do Acre: reorganização administrativa de 1938/1942
Fonte: Acre, (1991). Extraído de SILVA, 2010.

Embora a borracha natural brasileira tenha entrado em franco processo de decadência, a partir da segunda década do século XX, a economia é revitalizada no período da II Guerra Mundial, financiada pelos Estados Unidos como estratégia de economia de guerra. Entretanto, uma vez terminada a guerra, com a retirada dos incentivos norte-americanos, a decadência da produção de borracha se consuma. Paralelamente à decadente produção extrativista do látex, os seringueiros vão sendo liberados para a agricultura de subsistência.

Em decorrência do exposto, o governo do então Território Federal do Acre passou a desenvolver uma política de reassentamento das famílias em colônias agrícolas, localizadas em antigos seringais desapropriados e loteados para este fim, porém mais próximos das cidades. Segundo Calixto *et al.*, 1985, a ocupação de áreas próximas às cidades seria uma possibilidade de se rearticular economicamente ao mercado e manter a sobrevivência familiar em bases mais sólidas.

1.2 O Acre a partir da conquista da autonomia política

O Acre permaneceu como território até 1962, depois de enfrentar uma acirrada luta pela criação do Estado, liderado pelo nominado Movimento dos Autonomistas, que queriam

ter o direito de eleger seus governantes, no lugar de interventores. Para Nunes (1991), a década de 1960 se constitui em um marco fundamental dos reflexos dessas mudanças no Acre.

É necessário lembrar que os estudos realizados sobre a temática apontam a década de 60 como o marco de uma nova fase de ocupação do Acre, que deve ser entendida, em primeiro lugar, no bojo de um processo mais amplo relacionado à economia nacional. (p.52).

Contemplando os anseios acrianos, fortes movimentos reivindicatórios das elites política e econômica territorial que visavam perpetuar seus poderes na hegemonia política do futuro estado, e, à pressão de forças populares, em 1962 o Acre foi elevado à categoria de Estado, por força da Lei Federal nº. 4.070, assinada pelo então Presidente João Goulart.

Nas décadas de 1960 e 1970, o Governo Federal elaborou diversos planos para o desenvolvimento econômico da Amazônia, investiu na construção de rodovias (Belém/Brasília, Transamazônica e a Perimetral Norte), criou a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM e elaborou um conjunto de medidas e ações para fomentar o desenvolvimento socioeconômico da região, a partir da agricultura e pecuária. À época, o Estado já possuía o seguinte desenho territorial:

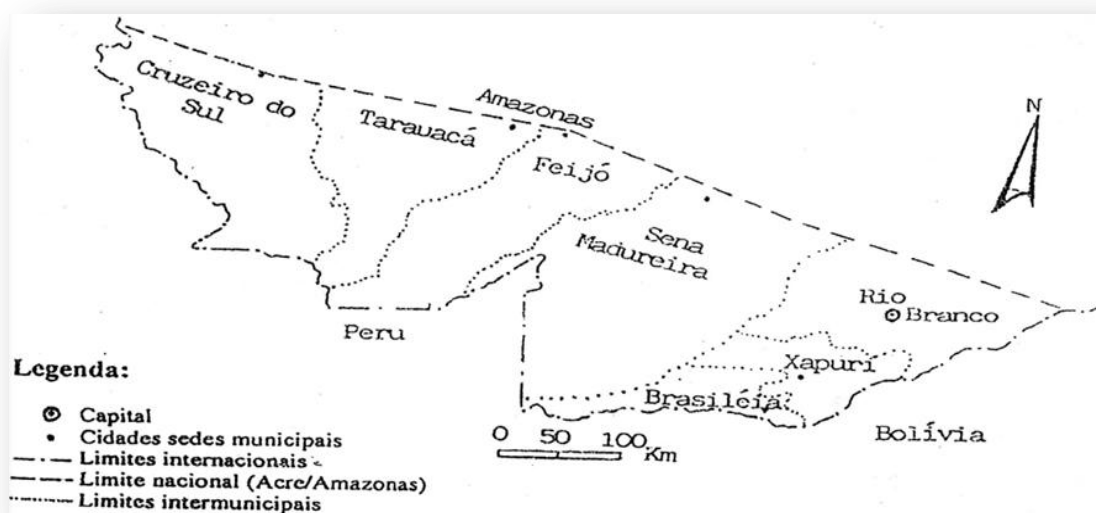


FIGURA 4 – Mapa administrativo do Estado do Acre – 1964
Fonte: IMAC, Atlas Geográfico Ambiental do Acre, 1991.

Vale ressaltar que, neste período, o Governo Federal abriu caminho para o investimento do capital internacional, que passou a ocupar a Amazônia com interesses específicos pelas riquezas extrativas, principalmente a madeira nobre e os recursos minerais.

Para Farias (2003), a partir da década de 1960, particularmente a partir de 1966 – a ideia de ocupar economicamente a Amazônia passou a ser enfatizada em todos os discursos e manifestações governamentais. (p.33).

Tratava-se de preencher o vazio demográfico, ou o vazio econômico. Era preciso colonizar, desenvolver, articular, vertebrar. Como se fora uma ilha solta no espaço geopolítico, ou econômico, os governantes se preocupavam em despertar a Amazônia e em desenvolver ali laços com o centro-sul (...) tudo deveria ser feito para que a região fosse, ao mesmo tempo, produtora e consumidora de mercadorias; preferencialmente, produtora de mercadorias que se realizassem no mercado externo, para produzir divisas necessárias à continuidade dos negócios dos governantes e das empresas predominantes na economia política da ditadura. (IANNI, 1981, p. 141).

No Estado do Acre, na esteira da política nacional, o governador Francisco Wanderley Dantas, no período de 1971 a 1975, promoveu uma ampla propaganda divulgando no rádio e em outros meios de comunicação de massa as vantagens de se investir no Acre. Além dos argumentos das terras férteis e a preço baixo, divulgavam-se ainda as possibilidades de empréstimos a médio e longo prazos, com facilidades fiscais e juros subsidiados através da SUDAM e do BASA - Banco da Superintendência da Amazônia.

Na divulgação propagandista, especialmente direcionada ao sul e ao sudeste, segundo Santana (1988, p.150), o governador afirmava ser o Acre a “nova Canaã, isto é, um Nordeste sem seca e um Sul sem geadas”. De acordo com Costa Sobrinho (2001):

A marcha em direção ao Acre foi arrasadora. A compra dos seringais, cuja extensão nunca havia sido definida, permitiu o uso e abuso pelos novos proprietários do conhecido método de esticamento da terra incorporando então aos seus domínios grandes áreas devolutas, com ou sem possuidor identificado. Para a ocupação dessas áreas foi lançada uma operação de destruição sem controle e indiscriminada da floresta, com o objetivo de instalar fazendas e implantar a pecuária extensiva de corte. No lugar de uma floresta exuberante, estava fadada a surgir uma paisagem de extensos campos com pastagens artificiais, cuja monotonia seria quebrada pelas patas do boi. O lema era criar boi, abater e exportar através do Oceano Pacífico. (p.13).

Em 1975, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Amazônia, que privilegiava projetos agrominerais e agropecuários e incentivou também grandes proprietários nacionais e estrangeiros a ocupar a terra, sem levar em consideração que já ocupavam estas terras os índios e os posseiros. Estava aqui o embrião dos complexos problemas fundiários no Estado, gerados entre os que compravam grandes extensões de terra e os donos nativos da região.

No ano de 1976, de acordo com a FIG.5, o Estado passa por uma nova divisão político-administrativa, sendo criados mais cinco municípios: Plácido de Castro, Senador Guiomard, Assis Brasil, Manoel Urbano e Mâncio Lima.

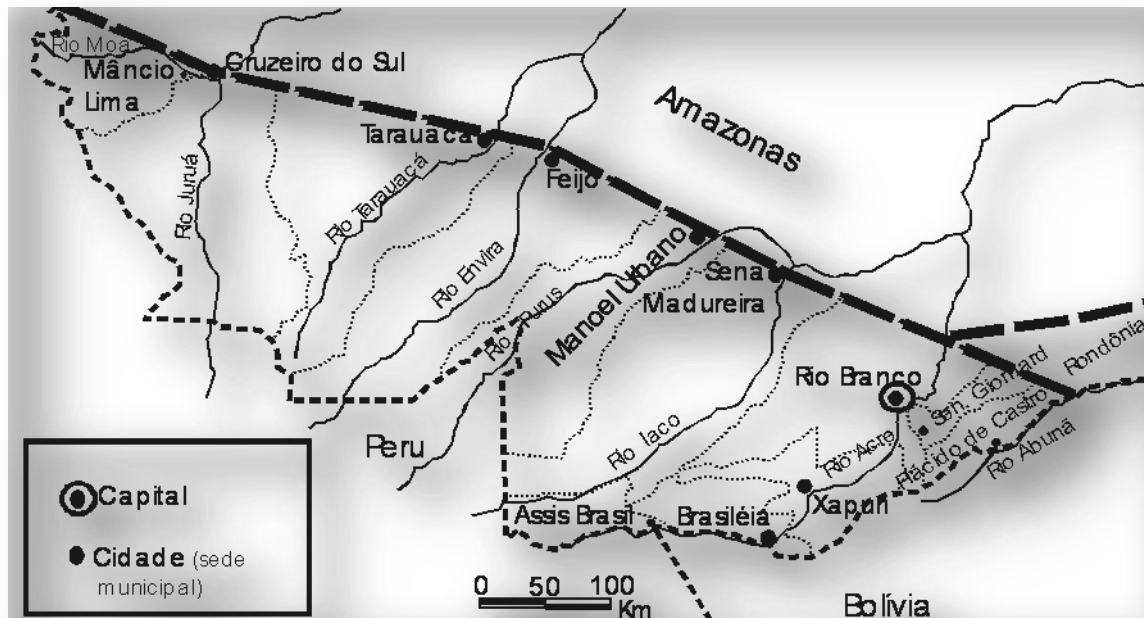


FIGURA 5 - O desenho espacial do Acre a partir de 1976

Fonte: Acre (1991). Extraído de SILVA, 2010.

Ao longo da década de 1970, a população do Acre cresceu 40%, e a violência se instalou no interior da floresta em níveis nunca vistos antes. Os conflitos eram resultantes do choque de interesses: de um lado, os seringueiros e posseiros a defender a floresta e, de outro, os fazendeiros do sul e sudeste a contratar peões para derrubá-la e transformá-la em pastagens. Ressalta-se que, a despeito de essa política ter sido implantada na década de 1970, os conflitos vão se estender por quase duas décadas.

Contudo, os anos de 1980 foram marcados por ações permanentes de resistência dos trabalhadores acrianos, via sindicatos e outros movimentos sociais, defendendo os direitos humanos e os interesses dos povos da floresta.

Uma das principais formas de resistência foram os denominados *empates*, neste período muito frequentes:

Os empates são feitos através de mutirões de seringueiros. À medida que os seringueiros tomam conhecimento de que tem companheiros ameaçados pelo desmatamento, que uma área está sendo ameaçada pelo desmatamento dos fazendeiros, se reúnem várias comunidades, principalmente a comunidade afetada,

organizam-se no meio da mata mesmo, e criam-se as lideranças, grupos de resistência que vão se colocar diante das foices e das moto-serras de maneira pacífica mais organizada. (GRZBOWSKI, 1989, p.18)

Souza (2002, p.41) descreve que, no acontecer dos *empates*, as mulheres se colocavam à frente de seus companheiros, na tentativa de impedir violência policial, numa postura de quem também é responsável pela defesa de seu modo de vida.

Para além do exposto, não se pode simplificar a questão, pois, ao aumentar expressivamente o contingente populacional, aumentou-se também uma série de problemas, sobretudo a necessidade de criar infraestrutura de transporte, saúde e educação na zona rural, demandas que até o presente ainda não foram cumpridas.

Na década de 1980, uma nova reorganização político-administrativa já era discutida, mas, somente em 1991, veio a se concretizar conforme representado na FIG. 6. Segundo os condutores deste processo, a criação de novos municípios era justificada pela necessidade de integrar o Acre social, cultural e economicamente, possibilitando uma melhor distribuição de renda e riquezas no espaço acriano e proteção de seus limites e fronteiras.

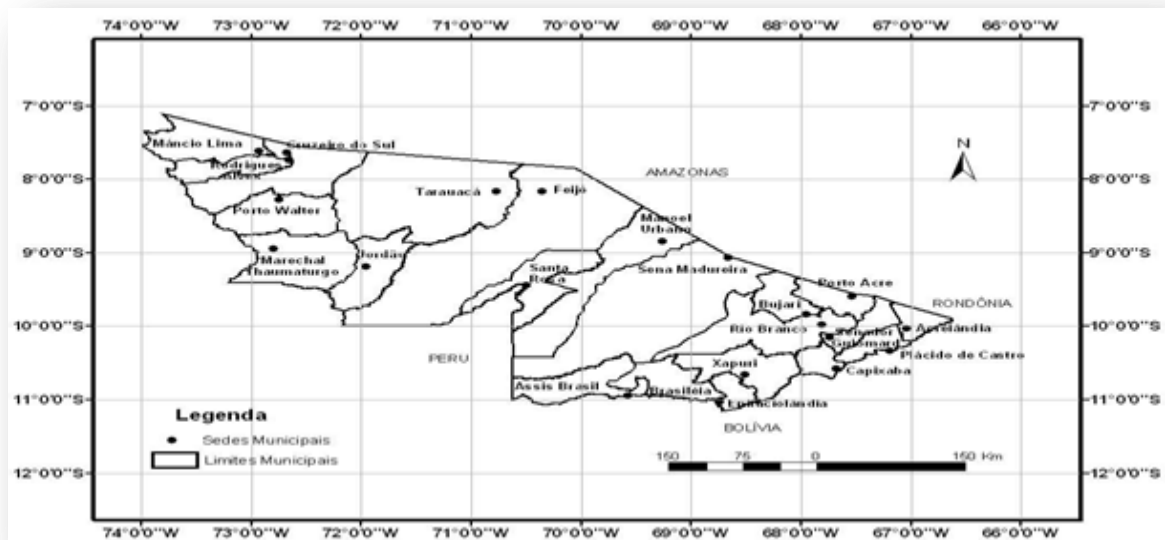


FIGURA 6 - Mapa Político-administrativo atual do Estado do Acre

Fonte: Base cartográfica IMAC/SEMA/ZEE, 2000. Elaborado por Cláudio Roberto S. Cavalcante, 2005.

Havia a possibilidade de criação de treze municípios, no entanto, depois de submetidas a um plebiscito popular, realizado no dia 28 de junho de 1992, dez novos municípios obtiveram aprovação. Os referidos municípios foram implantados em 01 de janeiro de 1993, com posse de seus respectivos prefeitos e vereadores. O Estado passou a administrar

politicamente 22 municípios, os quais foram divididos e agrupados para um melhor gerenciamento econômico em cinco regionais: 1- Regional do Juruá, da qual fazem parte os municípios de Cruzeiro do Sul, Porto Walter, Marechal Thaumaturgo, Rodrigues Alves e Mâncio Lima; 2- Regional do Tarauacá-, pelos municípios de Tarauacá, Jordão e Feijó; 3- Regional do Purus, que abrange Santa Rosa, Manoel Urbano e Sena Madureira; 4- Regional do Baixo Acre, com os municípios de Porto Acre, Bujari, Senador Guiomard, Acrelândia, Plácido de Castro e Capixaba e 5- Regional do Alto Acre, composta por Xapuri, Brasileia, Epitaciolândia e Assis Brasil.

A década de 1990 representa uma fase rica na formulação e implementação de Políticas Públicas destinadas ao desenvolvimento de atividades produtivas, com a criação e institucionalização das reservas extrativistas, melhoramento estrutural dos projetos de assentamentos agroextrativistas, ampliação do conceito de cidadania, sendo incorporado e fortalecido neste contexto o conceito de Florestania, termo relativamente novo criado para descrever os diversos modos de se viver na Amazônia de forma emancipadora, numa relação sustentável entre homem e meio ambiente.

Assiste-se, a partir de então, no cenário acriano o denominado *empoderamento* não só das populações tradicionais no Acre, os ribeirinhos e povos da floresta, mas da sociedade como um todo, especialmente dos grupos minoritários e marginalizados socialmente, os mais pobres.

Embora a palavra *empowerment* exista na Língua Inglesa significando “dar poder” a alguém para realizar uma tarefa, sem precisar da permissão de outras pessoas, esse não é o sentido aqui utilizado. O conceito e sentido adotado é o de Paulo Freire (1992), significando a capacidade de um sujeito de realizar, por si mesmo, mudanças de comportamento e ações que o levam a evoluir, ou seja, fortalecer-se por meio de conquistas, avanços e superação – empoderar-se, conquistar poder para.

O empoderamento das comunidades mais pobres e marginalizadas e, conseqüentemente, a melhoria das condições de vida dessas pessoas se constituíram em uma luta essencialmente política do “Governo da Floresta”, mantida até os dias atuais e nunca vista anteriormente no Estado do Acre.

1.3 As implicações do processo de ocupação nas demandas educacionais

Não tem como dissociar a constituição e o desenvolvimento da educação no Acre de seu processo de ocupação e dos desdobramentos dos fatos dele decorrentes, principalmente,

em consequência da economia extrativista. Para Alves Neto (2002), durante toda a história acriana, a institucionalização do processo de ensino ocorreu de forma conflituosa, numa sociedade claramente demarcada por interesses antagônicos entre seringalistas e seringueiros (p. 39).

Embora haja consenso que, durante os primeiros cinquenta anos do processo de ocupação das terras acrianas, não se tenha tido qualquer preocupação com questões relativas à educação e muito menos com a institucionalização da escola, o início do século XX foi marcado por iniciativas nesta direção.

Na ausência de escolas e de professores institucionalizados, o estudo das primeiras letras e dos cálculos ficava sob a responsabilidade das pessoas mais esclarecidas que ensinavam os filhos dos seringalistas e recebiam pelo serviço prestado. Raramente os filhos dos seringueiros tinham acesso ao saber. Mais tarde, esse acesso foi permitido aos comboieiros que eram responsáveis em levar as mercadorias para os seringueiros e trazer a borracha ao seringalista; aos mateiros que tinham a tarefa de identificar as áreas da floresta que continham o maior número de seringueiras; aos toqueiros que abriam as estradas de seringas e a poucos filhos de seringueiros. O acesso ao saber era permitido como forma de contribuir nas tarefas inerentes à economia extrativista da borracha.

Com a formação dos núcleos urbanos, a escola surgiu como necessidade de possibilitar maior acesso ao saber escolar; não foi uma dádiva ou garantia de um direito social, mas foi criada sob pressão das comunidades. No entanto, dada a distância entre os núcleos urbanos, os filhos dos seringueiros ficaram quase sempre à margem dessa possibilidade, considerando a localização, a distância e as dificuldades de acesso entre as colocações nos seringais e os referidos núcleos.

Segundo o autor supracitado, os seringueiros nordestinos viam o quanto era importante e necessário possuir conhecimentos mínimos para não serem enganados pelo patrão seringalista. Em muitos casos se tem registros orais de que, após exaustiva jornada de trabalho e extensa caminhada pela floresta, os seringueiros alfabetizados se propunham, sob a luz de lamparina, ensinar as primeiras letras a seus filhos e aos familiares.

Nesta condição, dominar a leitura, a escrita e a tabuada passa a representar e a assegurar poderes. O seringueiro, de posse desse poder, passa a fazer frente de resistência à dominação do seringalista, a acreditar na possibilidade de controlar sua produção, livrando-se da dependência econômica, e a acreditar numa vida melhor.

O marco da educação formal tem seus registros a partir das ações desenvolvidas no Departamento do Alto Juruá. Ressalta-se que em relatório de Governo, elaborado e divulgado

em 1909, até setembro de 1904 não havia nenhum estabelecimento de ensino no Departamento do Juruá, tendo sido instituídos a partir de 1906. No ano de 1907, já se podia contar com nove estabelecimentos de ensino primário.

Entretanto, com a crise de 1912, o agravamento na economia extrativista da borracha, o fechamento das casas aviadoras em Manaus e Belém, o abandono de muitos seringais e do processo de criação e fortalecimento administrativo de vilas e municípios, o território começou a organizar de forma rudimentar seu embrião de sistema de ensino, em decorrência do fluxo migratório dos seringais e formação dos pequenos vilarejos. Em 1913, o número de escolas cresce para 24.

No relatório de 1913, apresentado pelo governador do território Francisco Siqueira de Rego Barros, tem-se os registros de implantação dos Grupos Escolares no Território do Acre, no Departamento do Alto Juruá, como uma nova forma de organizar a instrução e atender um maior número de crianças em um mesmo espaço, sob uma única direção. Em Rio Branco, capital territorial, a primeira escola mantida pelo Governo do Território foi inaugurada em 1915. Os professores eram leigos, e a realidade apontava para um índice alarmante de analfabetismo, sendo reduzido o número de pessoas capazes de contribuir com a instrução primária. Não se registra, até então, nenhuma formulação ou implementação de política que se propusesse dar conta da formação dos professores.

A Lei nº 44, de 20 de novembro de 1915⁵, no artigo 8º, determinava que a intendência nomeasse inspetores para as escolas, aos quais competia remeter trimestralmente à intendência um mapa demonstrativo de frequência e aproveitamento dos alunos. Exerciam ainda criteriosa fiscalização, tomando qualquer providência que o caso exigisse quando fossem identificadas irregularidades cometidas pelo professor. No artigo 9º, assegurava que nenhum pagamento seria feito aos professores subvencionados, sem que fosse a conta acompanhada do quadro demonstrativo da frequência dos alunos, o qual deveria ser visado e atestado pelo inspetor.

Outro elemento de destaque nesta conjuntura foi a criação dos chamados grupos escolares. Em Rio Branco, o Grupo escolar Territorial foi inaugurado no final do ano de 1922 e foi denominado de Grupo Escolar 07 de Setembro. Neste ano, foi instituído ainda o Regulamento de Instrução Pública do Território do Acre, cujo artigo 24 estabelecia que a criação de um novo grupo escolar se daria quando a frequência média exigir a organização de quatro cadeiras de ensino, uma para cada ano, regida por uma professora. Estabelecia também

⁵ Publicação disponível no Jornal Sena Madureira, de 20 de novembro de 1915.

que, em cada município, deveria haver pelo menos um grupo escolar obedecendo aos critérios estabelecidos.

Destaca-se que, neste regulamento, o ensino público primário é defendido como laico, graduado, obrigatório e gratuito. Compreendia quatro anos, obedecendo a uma ordem ascendente, e dividia-se em elementar e complementar. No elementar, o aluno cursava os dois primeiros anos de ensino e, no complementar, os dois últimos.

Nos grupos escolares, como anteriormente mencionado, deveriam funcionar 4 turmas, uma para cada classe e professora. Entretanto, as escolas isoladas urbanas ou rurais funcionariam com uma única turma, com os alunos distribuídos em classe, mas no mesmo espaço, oferecendo apenas o ensino primário elementar (1º e 2º anos).

Segundo artigos de jornal do Centro de Documentação Histórica – CDIH 053, o relatório de governo de 1925, apresentado pelo Dr. Cunha Vasconcelos, apontava que, no Território do Acre, havia neste ano 05 Grupos escolares, um em cada sede do município: Rio Branco, Xapuri, Sena Madureira, Seabra e Cruzeiro do Sul, 70 escolas isoladas que, somadas às 40 municipais, elevava para 110 o número total de escolas. No entanto, a demanda permanecia crescente. No mesmo relatório, consta também um anexo no qual são nominados os grupos escolares: 07 de Setembro, no município de Rio Branco; 06 de Agosto, em Xapuri; Francisco Sá, em Sena Madureira; João Ribeiro, em Seabra, que posteriormente foi chamado de município de Tarauacá, e Barão do Rio Branco, em Cruzeiro do Sul.

O relatório de governo de Hugo Carneiro, divulgado em 1930, apresenta a existência de 105 escolas territoriais e municipais em todo o território. Destas, seis eram grupos escolares, sendo dois em Rio Branco: Sete de setembro (Territorial) e 24 de janeiro (municipal) e os demais um em cada município: Xapuri, Sena Madureira, Seabra e Cruzeiro do Sul. As demais eram escolas isoladas em áreas urbanas e rurais.

O Regulamento de Instrução Pública, de maio de 1930, estabelecia que o ensino primário fosse ministrado em quatro séries. O primeiro ano compreendia a alfabetização e as noções dos primeiros conhecimentos gerais. Nos outros anos, eram ministrados os primeiros conhecimentos em marcha progressiva, de maneira que o aluno ficasse preparado para o ingresso nos cursos normal e secundário. O regulamento assegurava também a possibilidade de, no primeiro ano, os alunos serem divididos em turmas diferentes a depender de seu grau de adiantamento.

O artigo 10 estabelecia que o ensino primário deveria ser ministrado em cinco tipos de escola: escolas ambulantes, que tinham como objetivo a difusão da alfabetização e conhecimentos rudimentares de higiene, educação cívica, agricultura, durante um ano letivo, e

correspondia apenas ao primeiro ano da instrução primária; em escolas rurais; escolas urbanas; escolas noturnas e grupos escolares. No entanto, no Regulamento de Instrução Pública de 1934, houve uma alteração: o ensino primário passa a ser oferecido também nas denominadas escolas isoladas ambulantes, escolas isoladas fixas, além dos grupos escolares. Em todas estas escolas e ao longo de todo este período, a frequência era mista, ou seja, meninas e meninos frequentavam os mesmos espaços de educação formal.

O cenário político e econômico do território gerava uma demanda crescente por novas matrículas nas escolas existentes. Segundo matéria publicada no jornal O ACRE, de 11 de agosto de 1935, o governo estabeleceu que, para diminuir o grande número de crianças na primeira série e como forma de aumentar o acesso, deveria ser feito um exame no meio do ano com os alunos da turma mais adiantada, e, se estes obtivessem a média superior a 50, a matrícula destes alunos deveria ser transferida imediatamente para a segunda série. Sem entrar no mérito da avaliação, esta pode ser considerada uma política pública formulada e implementada no sentido de ampliar a oferta por meio da garantia do acesso. No entanto, observa-se ao longo de todo este período a ausência de qualquer política que demonstrasse preocupação com a melhoria do trabalho do professor, muito menos com sua formação ou qualificação.

Na segunda metade da década de 1930, com o apoio da Prefeitura Municipal de Rio Branco, foi implantado o primeiro curso de formação de professores primários. O decreto de criação estabelecia que todos os seus atos estariam sob aquiescência da administração do Governo Territorial.

No que diz respeito à formação de professores, o Curso de Magistério foi organizado em quatro séries. Para o ingresso, eram dispensados exames admissionais dos candidatos portadores de diploma do curso primário e dos professores em exercício. As turmas tinham em média 20 alunos, no entanto a evasão era bastante elevada ao longo do curso, justificada pela ausência de professores habilitados e com tempo disponível ao exercício do magistério, pois muitos professores optavam por assumir cargos e funções na administração pública.

Em 1938, o referido curso foi suspenso por dificuldades financeiras, falta de apoio do Governo Federal e ausência de professores habilitados. No ano seguinte, voltou a funcionar sob administração particular, e os professores lecionavam de forma filantrópica.

Este quadro demonstrava que a situação educacional do Acre era deficitária e marcada pela ausência de profissionais qualificados para formar um quadro docente que atendesse, de forma permanente, aos alunos do ginásio e do curso de formação de professores primários. Em 1942, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, a União e os estados

firmaram convênios, como forma de garantirem a expansão quantitativa e qualitativa do ensino. Neste mesmo ano, seguindo a orientação do INEP, o governo acriano institucionalizou a Escola Normal Lourenço Filho e contratou professores de outras regiões do país, habilitados para preparar os professores primários e ministrar cursos de aperfeiçoamento para o magistério público estadual.

A década de 1950 foi marcada nacionalmente por uma concepção desenvolvimentista, com a plena abertura do país aos investimentos estrangeiros. Na esteira desses investimentos vieram também os acordos de cooperação técnica e financeira firmados entre o governo brasileiro e os Estados Unidos. Um desses acordos foi assinado em 1956, para a constituição de um programa de assistência ao ensino primário, visando à qualificação de elevado número de professores leigos, habilitando-os à utilização de material didático e metodologias que pudessem favorecer o processo de escolarização e a melhora dos índices de evasão e repetência na educação brasileira. Como o "fracasso" da escola primária foi atribuído à baixa qualificação do corpo docente, a estratégia entendida como mais adequada para a melhoria dos índices de escolarização era então o investimento na formação do professor primário. Assim, os altos índices de evasão e repetência escolar exigiam uma reformulação, e o acordo com a agência americana USOM/B (*United States Operation Mission/Brazil*) foi a solução encontrada para o aprimoramento do ensino naquele momento.

O PABAE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, objeto do acordo, trouxe alterações significativas ao ensino primário no país. Minas Gerais foi um espaço crucial de implantação e disseminação do programa, sendo responsável, à época, pela formação de um grupo de professores do Estado do Acre.

Como anteriormente mencionado, o início da década de 1960 foi marcado pelos movimentos em prol da elevação do Acre à categoria de Estado. A conquista foi outorgada em 1962, e isto transformou radicalmente sua economia, administração, a sociedade e a estruturação do sistema de ensino.

Dados do IBGE dão conta de que, em 1960, a população do Acre era estimada em 160.000 pessoas, ao mesmo tempo em que apontava para a existência de aproximadamente 120.000 pessoas analfabetas. No ensino primário, dentre as quase 30.000 crianças que demandavam por escolarização, apenas 10.000 tinham acesso a ela. A única escola normal pública do Estado era localizada na capital, o que impedia ou dificultava a formação de novos professores. Destaca-se que, neste período, ainda não existia curso superior para a formação de professores.

A preocupação com a melhoria da qualidade de ensino gerou a elaboração de um conjunto de medidas que compunha o plano de metas do governo. O sistema de ensino estruturou-se na capital e no interior do Acre, representando o período de maior efervescência a partir das inúmeras experiências educacionais: Curso Supletivo do Sistema Rádio Educativo Nacional, Escolas Agrícolas, Educação pré-primária e ampliação do Curso Secundário.

Todavia, o ensino de primeiro ciclo continuava sendo ministrado em quase sua totalidade por professores leigos, e a rede escolar era insuficiente, não conseguindo atender à demanda, com elevado déficit de matrículas no ensino primário. A dificuldade de se estruturar o ensino primário, neste período, pode ser atribuída, prioritariamente, à dispersão da população no meio físico-geográfico e as condições naturais: o clima, considerando o longo período da estação invernososa, a hidrografia e a vegetação. Vale ressaltar que estas condições se constituem, até os dias atuais, em obstáculos ao desenvolvimento regional. Nos municípios de Manuel Urbano, Jordão, Santa Rosa, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo, o acesso ainda é feito durante todo o ano somente por via aérea, por via fluvial no inverno e por via terrestre somente para Manuel Urbano no período do verão. Portanto, a ausência de professores qualificados para este fim se constituía também em um problema regional neste período.

As poucas escolas existentes precisavam da viabilização de melhores condições de trabalho e ensino. Desde aquela época, até o final da década de 1990, o elevado número de alunos em salas multisseriadas, a carência de livros e outros materiais pedagógicos, a falta de infraestrutura física e de professores formados se constituíram em fatores determinantes na inviabilização do sistema de ensino.

1.4 A política educacional acriana no contexto da conquista da sua autonomia: limites e possibilidades

Com a elevação do Acre à categoria de Estado, em 1962, o estado recém-criado passou a ser governado por José Augusto de Araújo, o primeiro governador eleito pelo voto direto. O primeiro governador do Acre-Estado era professor, natural de Cruzeiro do Sul, e concorreu à eleição pelo Partido Trabalhista Brasileiro – PTB, em coligação com a União Democrática Nacional - UDN e o Partido Social Progressista – PSP, sendo empossado no dia 1º de março de 1963. Segundo o jornal “O Acre”, de 05-03-1963, em seu discurso de posse, ele criticou a forma desordenada pela qual o Estado vinha sendo administrado, marcada pela imprevidência, o imediatismo, a improvisação e a exploração, cuja característica era a vaidade

e o tom nitidamente pessoal dos seus antecessores e a alusão de que os problemas fundamentais permaneciam intocáveis, principalmente, a educação e saúde.

De acordo com Marques de Oliveira (2000), José Augusto utilizou como *slogan* de campanha “O Acre para os acreanos” e deixou transparecer seu comprometimento político com as camadas populares, por meio de uma ampla proposta de reforma agrária, educação, saúde, cooperativas, armazéns e silos para dar suporte ao pequeno e médio produtor.

No campo educacional, José Augusto prometeu a recuperação das escolas primárias, secundárias e normais e a criação de escolas técnicas e de especialização agrícola, uma vez que no Estado a economia era centrada no extrativismo e nas atividades rurais. É fato que a educação escolar era uma das responsabilidades prementes do governo, e a educação primária, completamente descuidada pelo governo federal, se constituiu em sua prioridade.

Com a aprovação da Constituição Estadual de 1963, houve a exigência de que o Estado organizasse seu sistema de ensino de acordo com as exigências do desenvolvimento do país e da região, cumprisse a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e que fosse criada a Universidade Federal do Acre. Embora legislar sobre a educação não tenha se constituído em foco do seu governo, neste período, foi garantido ao pessoal do magistério a aposentadoria com vencimentos integrais, após 25 anos de serviço na referida função.

No entanto, questões estratégicas e fundamentais para o desenvolvimento educacional do Estado foram postergadas, dentre elas o ataque aos índices de analfabetismo, a necessidade premente de ampliação de matrícula no curso primário e a formação e qualificação docente.

Ressalta-se que no período de 1961 até 1978 era de competência do Departamento de Educação, órgão setorial da Secretaria de Educação, a seleção interna para indicação de professores primários, e esta indicação, segundo Marques de Oliveira (2000, p. 56), se dava “[...] por meio de critérios subjetivos e em atendimento aos compromissos partidários de uma política caracterizada pelo clientelismo”.

1.5 A política educacional acriana no contexto do golpe militar

Em 1964, o capitão Edgar Pereira Cerqueira Filho foi nomeado pelo regime militar como governador, tirando do poder, sobre ameaça de cassação de direitos políticos, o até então governador José Augusto.

Neste contexto, a educação buscava se ajustar às necessidades do processo produtivo. As condições do setor educacional eram estritamente deficientes, e o governador nomeado

não demonstrava estar empenhado em suprir as carências educacionais. Seu foco foi atender prioritariamente às solicitações do movimento desenvolvimentista do Governo Federal.

Colocar em prática as ansiedades de um país que se industrializava através da educação, no Estado do Acre, era quase que impossível, visto que o sistema de ensino era portador de graves deficiências. A Secretaria de Educação e Cultura - SEC (nomenclatura utilizada à época para a atual Secretaria de Estado de Educação - SEE) - tinha dificuldade em preparar pessoas para atender às emergentes exigências feitas à educação, as escolas não ofereciam condições de funcionamento, pois os estabelecimentos eram estruturalmente inapropriados, funcionavam de forma precária e não dispunham de profissionais qualificados.

O Estado apresentava lacunas no que diz respeito à formação de professores e, se eram emergentes as necessidades educacionais do país, mas emergente ainda era a situação no Estado, em total abandono pelo poder público. Segundo Albuquerque Neto (2007), o governador Cerqueira Filho, reconhecendo as precariedades da educação no Estado, relata, em uma mensagem enviada à Assembleia Legislativa, que:

[...] as escolas são fechadas por falta de professores; que a maioria dos estabelecimentos de ensino necessitavam de reparos urgentes; que há falta de professores no efetivo exercício da função, principalmente, no interior do estado e que a obstrução do fluxo escolar em consequência da baixa qualificação dos professores obrigavam a Secretaria de Educação a restringir o número de classes deixando, em consequência disso, um número considerável de alunos sem matrículas. (p. 23).

A situação precária dos professores do Estado era reflexo da falta de uma política voltada à formação. O desenho territorial, conforme apresentado na FIG. 4 (conf. p. 48), demonstrava a existência, neste período, de sete municípios para os quais a formação de professores ainda não atendia à demanda.

Em 1964, havia apenas um Curso Normal público e localizado na capital, nos demais municípios do Estado - Cruzeiro do Sul, Tarauacá, Feijó, Sena Madureira, Xapuri e Brasileia - a situação era ainda pior, uma vez que os professores do ensino primário eram formados em curso de primeiro ciclo. Nesta época, o quadro de professores do Estado “[...] contava com 81,5% de professores não titulados em seus quadros, e, na própria capital, 37% dos professores não possuíam sequer, o primeiro ciclo”. (idem, 2007, p. 25).

Segundo Farias (2003), a precariedade no campo educacional no Estado do Acre perdurou por muitos anos. Durante toda a década de 1960, o mercado de trabalho para licenciados ficou praticamente intacto, dada a inexistência de professores e de técnicos

formados em cursos superiores para exercerem atividades de docência, de planejamento e de administração do ensino. Segundo o autor, para suprir a demanda de professores graduados e demais profissionais no âmbito da escola, no início da década de 1970, seriam necessários aproximadamente 600 profissionais. Essa situação se arrastou por toda a década anterior.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961, instituiu o Conselho Federal de Educação (art.8º) e os Conselhos Estaduais de Educação (art.10) como órgãos da administração direta do Ministério da Educação e Cultura e das Secretarias de Educação estaduais. Em 14 de maio de 1964, em cumprimento à referida lei, foi instalado o Conselho Estadual de Educação que passou a regulamentar o processo educacional do Estado, marcando o momento em que as diretrizes nacionais começaram a florescer e a se fortalecer nos estados brasileiros. Em seu primeiro regulamento, o conselho apresenta metas prioritárias para a educação, dentre as quais destacam-se: a elaboração da Lei de Ensino do Acre dentro de um prazo de 180 dias, a contar da sua instalação, adaptando-a à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; opinar sobre o funcionamento de escolas isoladas de nível superior; adotar ou propor modificações e medidas que objetivassem a expansão e aperfeiçoamento do ensino, e emitir parecer sobre assuntos de natureza pedagógica ou educativa.

A despeito do exposto, o Conselho de Educação não estabeleceu como prioridade as necessidades do magistério, mas optou por dar suporte normativo à criação e funcionamento da Faculdade de Direito. Os cursos de Filosofia, Ciências e Letras, que poderiam ser uma alavanca para a qualificação docente, ficaram de fora dos planos do governo de Cerqueira Filho, que demonstrava pouco interesse pelo magistério ou a qualquer tipo de iniciativa à formação ou qualificação docente. Segundo Albuquerque Neto (2007), sua gestão foi marcada pela absoluta ausência de uma política educacional mais agressiva que enfrentasse de fato o alto índice de analfabetismo no Estado; pela ausência de concursos públicos para o ingresso de magistério; pela formação insuficiente de professores do ponto de vista qualitativo e quantitativo; e pela inexistência de uma política salarial que atendesse aos anseios dos profissionais da educação.

Na tentativa de minimizar o desinteresse do poder público para com o magistério e reagir frente ao quadro caótico no que diz respeito à formação e qualificação de professores, a SEC – Secretaria de Educação e Cultura utilizou-se do apoio de um grupo de professores formados pelo PABAEE, que, dentre outras coisas, serviu para implantar e fortalecer ações de ensino na educação primária no Estado. De acordo com Tavares (1987, p. 44), dentre os objetivos estabelecidos pelo referido programa, estavam a introdução e demonstração de

métodos e técnicas utilizados na educação primária e a criação e adaptação de material didático e equipamentos disponíveis no Brasil à educação primária.

O programa de apoio certamente exerceu considerável influência em milhares de educadores brasileiros, mas conseguiu também, por meio do assessoramento técnico, consolidar no país um grupo de educadores de tendência pró-americana. Dessa forma, o país foi preparado para trilhar o caminho do ensino mais técnico, desde a sua articulação no início da década de 60.

Segundo Paiva e Paixão (2000, p. 117): “[...] pode-se admitir que o PABAEE trouxe propostas metodológicas mais modernas, mais sistematizadas num conjunto de ações que tinha o sistema de ensino como objetivo”. Ressalta-se que essas ações não romperam definitivamente com o modelo ainda valorizado e instaurado pela Reforma de 1927.

No entanto, no Estado do Acre, a crítica que se faz à implementação do referido programa deve-se ao encaminhamento das ações pedagógicas que, em alguns aspectos, demonstrou na sua implementação absoluto desconhecimento da trajetória, das rotinas, das necessidades da escola pública primária e da realidade do Estado, primando pela utilização de forma descontextualizada das técnicas. Entretanto, são inegáveis suas contribuições, e essa pode ser considerada no período a única iniciativa à qualificação dos professores.

O governo de Cerqueira Filho, durante os vinte e sete meses que governou o Estado, não conseguiu formular uma política educacional que enfrentasse o alto índice de analfabetismo no Estado, não foi aberto nenhum concurso público para o ingresso no magistério e absoluta inexistência de formulação e implementação de uma política de valorização do profissional da educação no que concerne a formação, qualificação e melhoria salarial.

Em decorrência da rejeição do poder público às necessidades do magistério, intensificaram-se neste período movimentos reivindicatórios dos professores através da União dos Professores Primários do Estado do Acre - UPPEA. O movimento foi fundado no dia 25 de junho de 1964, em um contexto em que o movimento militar buscava por meio da coerção policial se consolidar e em que ocorriam graves lutas por todo o país, entre o governo federal e os movimentos populares em oposição ao regime instituído.

A UPPEA se levanta em favor da classe do magistério, buscando melhoria da qualificação e valorização profissional. Embora não tenha sido criada para fazer oposição ao governo, não portando assim característica sindical, buscava a melhoria da qualidade do ensino, e por meio de uma proposta moralizadora, defendia o ingresso no magistério acriano por meio de concurso público e que a fiscalização deste acesso fosse feita por meio do

Conselho Estadual de Educação. O movimento reivindicava ainda a construção de um centro de treinamento de professores.

1.6 A política educacional acriana e a formação de professores: sob a “égide” da ARENA

Amparado pelo Ato Institucional nº. 03, de fevereiro de 1966, assumiu a governadoria do Acre, Jorge Kalume. Em seu governo, implementou-se no Estado uma política educacional cujo tom eram as orientações e ditames do Governo Federal. A prioridade foi à implantação e expansão do Ensino Superior no Estado. Ressalta-se que contraditoriamente, neste período, o déficit educacional no ensino primário era de 42% da clientela em faixa etária própria que deveria ter acesso obrigatório à educação formal. Destaca-se que, quando Kalume assumiu o governo, o ensino primário e ginásial funcionavam em todos os municípios acrianos.

No que diz respeito à qualificação docente, o quadro era caótico. De acordo com o Projeto de Aperfeiçoamento do Magistério Primário nº. 1, de 1966, o Estado do Acre era o estado com o maior índice de professores não titulados no Brasil, ou seja, 81,5%. Determinado pela SEC e por meio de uma equipe de professores formados pelo PABAE, foram implementados os cursos de treinamento de professores leigos. Esses cursos perduraram até 1972. Entretanto, em 1969, a realidade educacional para o antigo ensino primário ainda apresentava o quadro demonstrado a seguir:

TABELA 1
Acesso a escolarização no Ensino Primário no Estado do Acre em 1969

Situação	Ensino Primário
	Total
7 a 14 anos	49. 608
Matriculados	28. 580
Sem escola	21. 028

Fonte: FARIAS, 2003.

No que concerne ao nível de formação de professores, a situação não era menos alarmante. Como demonstrado na TAB. 2, a maioria expressiva de professores tinha apenas o primário completo.

TABELA 2
Professores Primários por nível de Formação no Estado do Acre em 1969.

Formação	Professores
Normal ou Ensino Médio	121
Primário completo	758
Primário incompleto ou Primeiro Ciclo	280
Total de Professores	1.159

Fonte: FARIAS, 2003.

Marques de Oliveira (2002) afirma que “[...] uma parcela razoável de professores leigos teve com estes cursos a única oportunidade de ascensão cultural, alcançando, após os exames de madureza, a escola normal e, posteriormente, até a universidade” (p.83). Contudo, pela ausência de uma política permanente de formação de professores primários, uma política salarial definida e pouco interesse na adoção de concursos públicos para o ingresso nos quadros do magistério, não havia como conter a evasão dos professores qualificados.

Vale ressaltar que estes índices acabaram por colaborar, juntamente com os anseios da elite acriana, para a implantação da Universidade Federal do Acre. É fato incontestável que a realidade precária da educação no Estado serviu como mola propulsora à expansão e desenvolvimento do ensino superior.

Foi durante o governo de Jorge Kalume que o ensino superior se expandiu com maior rapidez. Em 1968, foi criada a faculdade de Ciências Econômicas e posteriormente, com a implantação gradativa dos cursos de Letras, Pedagogia, Matemática e Estudos Sociais de curta duração foi criado o Centro Universitário do Acre. No final do Governo de Kalume, uma das últimas leis aprovadas transformou o referido centro em Universidade do Acre - UNACRE, sendo esta integrada pela Faculdade de Direito, a Faculdade de Ciências Econômicas, a Faculdade de Educação, o Instituto de Letras, o Instituto de Ciências Humanas e o Instituto de Ciências Exatas.

Havia a necessidade de se justificar junto ao MEC, como num quadro caótico da educação primária os investimentos do governo estadual foram na direção do ensino superior. Neste sentido, o governo Kalume se viu compelido a criar outras escolas normais. De acordo com Farias (2003, p. 92), no período de abril de 1970 a março de 1971, foram instaladas três novas escolas normais, nos municípios de Brasileia e Sena Madureira, em 1970; e em Tarauacá, em 1971.

É importante ressaltar a presença nos discursos, à época, de uma visão que atribuía de forma ingênua à educação a possibilidade de redenção social. As expressões “a educação promove o progresso” e “com educação é possível promover o desenvolvimento do Estado”, eram marcas inquestionáveis desta visão.

No período de 1971 a 1975, assumiu o Governo do Estado Wanderley Dantas em um contexto de plena expansão do desenvolvimento econômico da região amazônica. De acordo com Marques de Oliveira (2000), no plano estadual, o período foi marcado por profundas mudanças econômicas decorrentes de incentivo de investimento por parte de empresários do centro-sul do país na região, pela corrida desenfreada para a compra de terras dos seringais em franca decadência e paulatina substituição da economia extrativista da borracha pela pecuária extensiva. Fator preponderante foi a abertura, ainda que com revestimento primário, das BR-364 e, posteriormente, BR-317.

Estas ações, entre outras consequências, intensificaram o fluxo migratório externo para a última fronteira agrícola do país. De acordo com os objetivos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA – a intenção era integrar as soluções para o homem sem terra do Nordeste, com a terra sem homens do Norte. Os militares justificavam esta política, orientados pela ideologia de desenvolvimento e segurança nacional a partir da necessidade de ocupar os espaços vazios da região devido à imensa área de fronteira, até aquele momento, praticamente inabitada.

Os resultados da política ufanista do Governo Federal, seguida ao “pé da letra” pelo governador Wanderley Dantas, aumentou em 62% a população na região amazônica. No Acre, a população teve crescimento de 40%. No entanto, transformou-se numa área de grandes conflitos sociais. De um lado, os seringueiros e indígenas a defender seus interesses, a manutenção da floresta; e, do outro, os empresários e fazendeiros vindos do centro-sul do país dispostos a derrubá-la e plantar capim para criação de gado. Assim, iam sendo expulsos da terra por métodos diversos, incluindo a força, os seringueiros e posseiros.

Este quadro de agitação social refletiu diretamente no campo educacional. O governador procurou reorganizar a rede de escolas como forma de aumentar o número de matrículas. No entanto, esbarrou nas limitações financeiras e teve que buscar recursos junto ao Governo Federal. O acesso aos recursos federais ficou condicionado à implantação do Estatuto do Magistério, e esta não foi em momento algum a prioridade do governo que ainda se utilizava largamente do chamado apadrinhamento político, nomeando seus afilhados para atuação no magistério. Considerando que feria os interesses políticos, a aprovação do Estatuto do Magistério se transformou numa batalha na Assembleia Legislativa.

Segundo Marques de Oliveira (2000), este governo, pelo menos no papel, em sua proposta educacional, privilegiou a equação dos problemas de infraestrutura financeira, de pessoal e equipamento, com o objetivo de racionalizar os recursos destinados a uma educação voltada à preparação para o trabalho.

No que diz respeito à política de formação de profissionais da educação, foram implementados no período, por meio do CETEAM – Centro de Treinamento da Amazônia, em convênio com a Universidade Federal do Acre e Secretaria de Educação, o Curso de Complementação Pedagógica, designado de Esquemas I e II destinados a habilitar professores para a parte de formação específica no ensino de 1º e 2º graus. Este curso tinha por objetivo a formação pedagógica dos bacharéis, para sua inserção legal no magistério. Foram implementados também, no período, nos municípios de Rio Branco, Cruzeiro do Sul e Xapuri, cursos de Licenciatura de Curta duração, como também, por força da Lei nº 5.692, de 1971, o Magistério passou a oferecer os estudos adicionais, tanto para professores com atuação no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série e na pré-escola, quanto para professores com atuação suplementar da 5ª à 8ª série.

A partir de 1973, outra formulação de política ganhou forma no contexto acriano, o Curso de Magistério na modalidade parcelado. O referido curso foi implementado com a finalidade de qualificar os professores de Zona Rural. Em 1983, dez anos depois, este curso foi substituído pelo curso supletivo Logos II, que com o uso de recursos da tecnologia educacional do Centro de Ensino Técnico de Brasília – CETEB, objetivava qualificar em nível de 2º grau os professores não titulados da zona rural. Partindo do uso da tecnologia educacional, outros programas educativos do governo federal também foram implantados, o Projeto Minerva, Projeto João da Silva, Projeto “A Conquista”, dentre outros, estes focados no combate ao analfabetismo.

Pode-se afirmar que este governo aprofundou um estilo de gestão que poderia ser caracterizada de “racionalidade operacional”, promovendo a reestruturação do Conselho Estadual de Educação por meio da Lei Estadual nº. 500, de 03-09-73; da Secretaria de Educação de acordo com a Lei Estadual nº. 517, de 04-12-73; criando novos departamentos em consonância com a Lei nº. 5.692/72; disciplinando a situação do pessoal do magistério de 1º e 2º graus por meio da aprovação do Estatuto do Magistério Público Estadual de 1º e 2º graus através da Lei nº. 529, de 16-05-74; e fixando o efetivo de diretores de estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus com base na Lei nº. 534, de 08-07-74.

Pode-se afirmar que este governo introduziu e disseminou de forma contundente o tecnicismo na área educacional, promovendo a diversificação profissional no ensino de 1º e 2º

graus, a incrementação das licenciaturas de curta duração e o supletivo Logos II. É importante ressaltar que, em termos de investimento em educação, no período de 1962 a início de 1975, os percentuais foram assim aplicados:

TABELA 3
Percentuais de recursos aplicados na função educação, oriundos de receita de impostos recolhidos pelos governos do Estado do Acre no período de 1962-1975

Período	Governador	Percentual de Recursos Aplicados em Educação
1962 -1964	José Augusto	5%
1964- 1966	Edgar Cerqueira	7%
1966- 1971	José Kalume	13%
1971- 1975	Wanderlei Dantas	8%

Fonte: Relatório de Balanço Geral, SEFAZ, 2008.

A partir dos dados apresentados na TAB.3, é possível visualizar que o governo que mais se aproximou dos dispositivos legais, no que diz respeito ao percentual de recursos que deveriam ser aplicados em educação, previstos na Constituição Federal e Estadual, que era de 15%, foi Jorge Kalume. No entanto, o governador Wanderley Dantas não só descumpriu este dispositivo como o reduziu consideravelmente. Outros elementos podem ser apontados como desfavoráveis no período: a falta de realização de concurso público e a abertura no Estatuto do Magistério, principalmente no (art. 59), facultando ao Secretário de Educação a nomeação de diretores de escola mediante lista tríplice, o que contrariava o estabelecido nos documentos oficiais.

Dentre os avanços ocorridos nesse período de governo, destacam-se: uma menor interferência de políticos locais na nomeação de professores e a aprovação do Estatuto do Magistério, que garantiu entre outros direitos a possibilidade de aperfeiçoamento, concessão de bolsa de estudos, auxílio financeiro para produção científica e gratificação especial para atuação em escolas de zona rural.

Na esteira de um amplo processo de redemocratização nacional, após um longo período de repressão, de crise econômica, produzida principalmente pela elevação do preço do petróleo e de um franco processo inflacionário, que contribuiu para a elevação da dívida interna e externa, assume o governo do Acre, para o período de 1975-1979, Geraldo Gurgel de Mesquita.

De acordo com Marques de Oliveira (2000), o perfil do governador escapava ao formalismo e o levava ao contato direto com a população; sua base de governo foi construída

a partir de um discurso que manifestava grande preocupação com os problemas sociais e a promoção do homem do campo, tanto que seu *slogan* era “Povo e Governo juntos”. No entanto, embora expressasse não desejar compactuar-se com injustiças sociais, há que se destacar que era legítimo representante de um regime autoritário e vinculado organicamente a ele, tanto que sua liberdade de administração não podia exceder ao ideologicamente defendido. Suas políticas foram construídas a partir desta contradição, a começar pelos recursos destinados à educação, que não ultrapassaram a casa dos 7,8%.

No campo educacional, privilegiou iniciativas focadas no atendimento das populações carentes, principalmente as localizadas no meio rural e nas periferias urbanas. Suas políticas eram majoritariamente compensatórias, o que o levou em seu plano de governo a promover assistência ao educando por meio de programas de distribuição de livros didáticos e merenda escolar, a promoção do ensino supletivo e uma preocupação marcante com o Ensino Especial e com a Educação Infantil. Isto se dava em função da grande distorção idade\ série e dos níveis elevados de evasão e repetência nas séries iniciais, relacionados sempre às populações mais pobres.

No que diz respeito às políticas de formação de professores, as mesmas se resumiram a projetos de qualificação que não conseguiam resolver a questão básica, que era a falta de titulação de 62% dos professores que atuavam no 1º grau. Quanto aos professores do 2º grau, com a implantação dos cursos de licenciatura, a Universidade Federal do Acre vinha dando conta de elevar e adequar a titulação dos professores. Segundo Albuquerque Neto (2007), neste período, o ensino pré-escolar teve uma expansão de 303%. No entanto, houve um incremento na absorção de professores não titulados na ordem de 300%, fato que vai se arrastar por duas décadas e só será de fato enfrentado a partir das políticas formuladas ao final da década de 1990.

Podem ser considerados avanços neste período de governo a aprovação do Plano de Classificação de Cargos por meio da Lei nº 561, de 10-07-1975, e a realização do primeiro concurso público para preenchimento de vagas no magistério acriano. No entanto, como destaca o autor, das 600 vagas disponíveis, somente 100 foram preenchidas. Quanto às limitações, destacam-se o déficit educacional na zona rural, que superava 20.000 mil alunos fora da escola, e o fato de que, embora a matrícula escolar tenha crescido 12% somente entre os anos de 1978-1979, o número de professores diminuiu 6%.

Este fato gerou a implementação de medidas paliativas, a redistribuição de matrículas, a demissão de funcionários ineficientes, a criação do turno intermediário nas escolas, a mobilização de comunidades rurais para a construção de escolas e a escolha de professores

dentre os moradores locais, aplicando-se um princípio já conhecido “quem sabe mais ensina a quem sabe menos”. Não havia nesta escolha a exigência de nenhum critério de formação. Como se pode constatar, o governo se caracterizou pela contradição entre o pretendido e o realizado.

A partir de 1979, na vigência do governo de Joaquim Falcão Macedo, último governador a ser nomeado pelos militares, mantinha-se precária a situação do ensino. Agregava-se a isto o forte crescimento populacional pelo qual passava o Estado, considerado o segundo índice nacional de crescimento populacional; a insuficiência de recursos financeiros; o grande número de crianças fora da escola e um número significativo de analfabetos. Essas eram características que marcavam o quadro social da época.

Segundo dados do PAG – Plano de Ação do Governo (1979-1982), 32.000 alunos estavam fora da escola e 53.000 jovens e adultos alfabetizados pelo Mobral demandavam por continuidade de estudos. Para tanto, era necessário que o governo construísse mais de duas mil salas de aula e contratasse aproximadamente 3.000 novos professores. O governo estadual traçou metas para amenizar a situação: “[...] contratar 1.836 professores, construir 1.214 novas salas de aula e capacitar 1800 professores da pré-escola ao 2º grau”. (p.56). No entanto, a falta de recursos era o principal obstáculo e a justificativa para precariedade da educação no Estado, agregado a isto a falta de interesse do governo federal.

Reconhecendo a carência de professores qualificados e a necessidade da melhoria da qualidade do ensino público, a SEC redimensionou as ações do Instituto Lourenço Filho, que além de assumir a formação de professores na capital para as quatro séries iniciais, pré-escola e classes de alfabetização, passou ainda a oferecer o curso adicional aos egressos de habilitação do magistério, com duração de um ano de estudo complementar. Esta ação visava tanto à qualificação docente quanto a sua valorização profissional por meio da ascensão funcional, garantidas pelo governo, através da lei complementar nº. 05, de 1981, no denominado Estatuto do Magistério. E, finalmente, passou a utilizar a alternativa do ensino modular na formação do magistério. Com a implementação destas políticas, começou a se desencadear a expansão do magistério rumo a todo o interior acriano.

A habilitação para o Magistério, realizada via ensino profissionalizante compulsório, impulsionado pela lei nº 5.692 / 71, ocorreu no Estado do Acre e em muitos outros estados brasileiros de forma difusa e desorganizada. Segundo Pimenta (1999), ela não atingiu os fins para os quais foi pensada pela falta de identidade da formação, por ser esvaziada em seu conteúdo, uma vez que não respondia por uma formação geral, bem como por não responder adequadamente por uma formação pedagógica consistente, tendo como característica a

fragmentação do conteúdo. Em pouco tempo se transformou em uma habilitação de segunda categoria, para a qual se dirigiam os alunos com menos possibilidade de fazerem cursos com maior *status* e, o mais contundente, uma formação totalmente desarticulada com a realidade da escola.

Conseqüentemente, o que se viu na prática foi a função de professor primário sendo exercida por pessoas de baixo rendimento escolar, que não conseguiam acompanhar os cursos profissionalizantes que exigiam maiores habilidades e que, não tendo condições de ingressar em outra profissão, acabavam sendo professores, ficando o ensino primário majoritariamente aos cuidados de pessoas com baixa qualificação. Para resolver o problema da formação de professores, para atuar em outras séries, em parceria com a Universidade Federal do Acre, a SEC interiorizou a licenciatura de curta duração. No entanto, há que se considerar que todas alternativas encontradas pelo governo como forma de dirimir os problemas foram centradas em alternativas emergenciais e aligeiradas.

Eclodindo em um momento de forte contestação, empreendido por trabalhadores da educação, cresce e se consolida, neste período, a Associação de Professores do Estado do Acre - ASPAC. O movimento ganhou as ruas protestando contra os baixos salários, a má qualidade do ensino e as precárias condições de trabalho, além de deflagrar uma greve em pleno regime militar. O movimento conseguiu paralisar as aulas em todo o Estado, por quinze dias. Dentre as vitórias conquistadas pela categoria, advindas deste movimento, destacam-se a implantação do Estatuto do Magistério, assegurando a melhoria na qualidade do ensino, a melhoria salarial, a implantação do 13º salário, o regime de trabalho de 40 horas semanais e a qualificação para o trabalho docente, objeto de luta até os dias atuais.

Mesmo havendo, por parte do governo do Estado do Acre, ainda que timidamente, a formulação e implementação de políticas de formação em nível médio com habilitação em magistério, o quadro de professores da SEC ainda demonstrava um grande contingente de professores sem qualificação. Se na capital esse número era significativo, na zona rural e nos municípios a situação se apresentava pior.

Observa-se que as iniciativas desse governo eram emergenciais, servindo apenas para amenizar os problemas, uma vez que não houve no período formulação de política que buscasse de fato solucionar a situação do magistério. Em grande parte as alternativas criadas não passavam de um jogo político que predominava no processo educativo local. A SEC, através do uso desse recurso, exercia a função de encobrir o descaso do governo para com a categoria do magistério.

O Plano de Educação do governo Falcão Macedo previa a garantia da dignificação do magistério. Entretanto, a maioria das propostas ficou no papel, não chegando a sua concretização por falta de vontade política do governo.

A partir de 1982, com o processo de redemocratização, surgem novas expectativas para a educação. Neste período nascem novas propostas para o sistema de ensino do Estado. Com um legado de total abandono nas questões sociais e educacionais, a sociedade acriana depositou suas aspirações nesse governo, como forma de superar o alto número de analfabetos, a evasão e repetência escolar, a falta de qualificação dos professores e o número insuficiente de escolas para atender à demanda.

Era preciso então reverter esse quadro social precário no qual se encontrava o Estado, pela falta de compromisso com as questões educacionais, fortalecida pela ausência de uma política comprometida com a habilitação do magistério e com a formação de professores em nível superior. Vale ressaltar que essa situação perdurou por toda a década de 1980, chegando praticamente inalterada ao final dos anos de 1990.

Em 1982, depois de um longo período sendo governado pela ARENA - Aliança Renovadora Nacional - que agregava como correligionários, majoritariamente militares, considerados, no período, fiéis escudeiros da elite conservadora do país e a despeito de todo o seu legado, chegam ao poder no Estado os opositores do PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

1.7 O empreguismo, o inchamento da máquina administrativa e a formação de professores no Acre: sob a égide do PMDB

O Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, desde 1974, já era maioria no Poder Legislativo Estadual e elegeu para governador do Acre, para o período de 1983-1986, Nabor Teles da Rocha Júnior. Entre os governantes do Estado, este foi o segundo eleito pelo voto direto.

O governador eleito carregava no discurso como principal bandeira do seu governo a participação como ferramenta de construção de um novo estilo de gestão. No entanto, segundo Silva (1988), a marca do governo de Nabor Júnior não pode ser concebida como de participação. Antes, seu governo foi marcado internamente por um alijamento gradativo das forças progressistas e uma ascensão progressiva de uma forma muito peculiar de fazer política marcada pelo conservadorismo, apadrinhamento político, empreguismo, assistencialismo e predomínio de uma cúpula de dirigentes resistentes a quaisquer tipos de mudança, inclusive,

ao surgimento de novas lideranças que pudessem representar ameaça ao partido. Entretanto, a dita participação popular e a descentralização administrativa passaram a ter destaque em seu plano governamental.

No campo educacional, foi elaborado o Plano de Educação do Estado do Acre- PEE-AC para o período de (1984\1987), que no seu bojo, reiterando um dos princípios do governo, conclamava toda a comunidade à participação ativa no processo educacional e ainda dava um tom de extrema confiança da SEC, em relação aos diretores, professores, especialistas, inspetores de ensino e ao povo acreano.

O plano foi elaborado partindo de um diagnóstico educacional de cada município do Acre, que neste período correspondia a 12 municípios, detectando a partir de um levantamento as principais necessidades das escolas e estabelecendo em linhas gerais a política da SEC. Neste quesito, o plano se diferenciou de todos os anteriormente elaborados, contudo não foram previstos recursos específicos.

Embora o Plano estabelecesse sete estratégias para que os objetivos fossem alcançados, no que diz respeito à formação de professores, pouco se propôs. Havendo nas estratégias uma vaga menção, quando se fala da melhoria salarial, da oferta de cursos de habilitação e aperfeiçoamento.

No entanto, ao analisar a política educacional desse governo, constatam-se como aspectos positivos o incentivo à criação das APMs - Associações de Pais e Mestres, e a ênfase dada à avaliação e à pesquisa colocadas como condições básicas para a oferta de um ensino eficiente. Outro aspecto que deve ser ressaltado foi o fato de que as políticas foram pensadas a partir de um diagnóstico real de cada município acreano. Assim, a partir de dados de análise deste documento, é possível, em conformidade com Albuquerque Neto (2007), afirmar que, no que diz respeito à absorção da clientela escolar na faixa etária obrigatória, considerando a evasão e reprovação como indicadores de sucesso ou insucesso escolar, os índices eram vexatórios. No que diz respeito à formação ou qualificação docente, o índice era baixíssimo, chegando, por exemplo, em Manuel Urbano, município distante 240 km da capital, ao escore de 100% de professores sem qualificação atuando no ensino.

Este e outros dados justificaram o compromisso prioritário do plano com a obrigatoriedade e gratuidade do ensino de 1º grau para a clientela de sete a 14 anos, bem como explicaram a necessidade de a escola passar a ser enfocada como uma agência comunitária, assumindo a responsabilidade e o compromisso com a saúde, desporto, lazer, assistência social e educação familiar dos alunos.

Neste período de governo, foram firmadas parcerias com diferentes órgãos no sentido de intensificar a assistência técnico-pedagógica ao professor de Zona Rural, num esforço de garantir a permanência do homem no campo, contendo o êxodo rural, que já vinha apresentando índices progressivos.

Meses antes de finalizar seu mandato, o governador Nabor Júnior renunciou para concorrer a uma vaga no Senado Federal. Iolanda Lima, vice-governadora, assumiu o governo. Sua primeira providência foi a elaboração de um Plano emergencial para ser executado em 300 dias de governo, o qual estabelecia como ações prioritárias: a expansão de oferta de vagas, melhoria da qualidade do ensino, redução dos índices de evasão e repetência, criação de diversas comissões para o trabalho efetivo na realização do Censo escolar, elaboração de anteprojeto concedendo 30% de adicional para professores que atuavam em classes de alfabetização, na pré-escola e em funções técnicas, contratação de 1.167 novos professores, embora de forma temporária, e implantação do processo de escolha de diretores e vice-diretores pelo voto direto.

Quanto ao processo de escolha de diretores e vice-diretores, há que se destacar que as discussões relativas à gestão democrática tiveram início no governo de Nabor Júnior que, em decorrência da grande pressão exercida por parte do sindicato dos professores – ASPAC, à época, se viu forçado a aprovar um anteprojeto que previa as eleições para diretores nas escolas. O referido anteprojeto era de autoria do deputado Manoel Pacífico (PMDB). No entanto, o processo foi cheio de controvérsias, permitindo diferentes interpretações: em alguns momentos, os diretores eram eleitos pelas assembleias escolares, organizadas nas próprias escolas; em outros, era feita uma lista tríplice que era encaminhada para o Secretário de Educação, para que fosse nomeado o mais votado. Assim, alguns diretores eram eleitos, outros eram nomeados. Portanto, não existia uma prática homogênea e assegurada em lei, dependia muito da leitura dos governos e de seu entendimento sobre a questão. Quando dispunham de uma visão mais democrática, havia eleição; em outros momentos, não. Essa situação perdurou até 1996, quando foi aprovada a Lei nº 1.201/96, no governo de Orleir Messias Cameli.

Em relação à melhoria da qualidade do ensino, no que diz respeito à capacitação de recursos humanos, o governo investiu em cursos, treinamentos, seminários e encontros. Na qualificação específica dos profissionais da educação, ofereceu, em convênio com a Universidade Federal do Acre, a complementação pedagógica para bacharéis que atuavam no

magistério estadual sem a qualificação profissional devida. Por meio do Projeto HAPRONT⁶ e do SOME⁷, investiu na capacitação de professores não habilitados para o magistério e reformulou o Logos II, que passou a ser organizado em módulos e em oferta presencial em salas de aula.

Portanto, a despeito da necessidade de expansão e melhoria da qualidade de ensino no Estado, faltou a este governo uma política educacional capaz de valorizar o profissional docente e que primasse por sua qualificação profissional. Embora alguns esforços tenham sido despendidos, não se conseguiu fazer o enfrentamento necessário ao analfabetismo e ao insucesso escolar materializado nos altos índices de evasão e repetência.

Para o período de 1987 a 1991, por indicação do governo anterior, ganha as eleições e assume o Governo do Acre o engenheiro Flaviano Flávio Baptista de Melo, que já havia sido prefeito da capital no período de 1983-1985. O governador era reconhecido por grandes realizações no campo da infraestrutura urbana. Quando à frente do município, fez o asfaltamento de dezenas de ruas, construiu conjuntos habitacionais e iniciou projetos de saneamento básico.

No entanto, ele ficou mesmo conhecido pelos escândalos que atravessaram todo o seu período de governo. Dentre eles, a conta “Flávio Nogueira”, uma conta fantasma, na qual o dinheiro para pagamento do funcionalismo público era depositado. Os juros bancários naquela época eram exorbitantes, o que possibilitava grande rendimento e lucro deste dinheiro que desaparecia sem que ninguém soubesse para onde.

Outra marca registrada deste governo foi a relação conflituosa estabelecida com os movimentos sociais: não havia diálogo e nem negociações possíveis com sindicatos e associações. Com a ASPAC, em decorrência da política salarial a que submeteu os servidores públicos e, principalmente, professores, a situação se mostrou ainda mais conturbada. Vale ressaltar que, em greve realizada por professores durante o mandato de Flaviano Melo, os policiais militares e civis debelaram o movimento a partir do uso da força e da violência.

Do ponto de vista das realizações políticas, o governo apelou para a necessidade de abertura de estradas e a formação de um sistema viário que possibilitasse a interligação estadual e a formação de um corredor de exportações rumo ao pacífico, considerando a localização em área de fronteira com o Peru e a Bolívia. Isto rendeu ao governo, entre outras coisas, um embate acirrado com ambientalistas e suas lideranças. O Banco Mundial à época

⁶ Projeto financiado pelo Governo Federal com o objetivo de habilitar professores não titulados por meio da formação em serviço.

⁷ *idem*

recusou-se a fomentar qualquer projeto local que contrariasse exigências postas por estas lideranças, inclusive, as defendidas naquela ocasião pelo líder dos seringueiros Chico Mendes.

Nas questões educacionais, estava presente em seus discursos a proposta de uma escola democrática e de boa qualidade. Contudo, sua plataforma de ação neste campo foi pensada em gabinetes, desconsiderando qualquer possibilidade de participação dos diversos segmentos da sociedade. Seu plano de ação previa a universalização da Educação Básica, a melhoria da qualidade do ensino e a gestão democrática.

Vale ressaltar que a realidade educacional, no contexto desse governo, apontou para insuficiência de vagas, baixa qualificação dos professores, instalações precárias nas escolas urbanas, total abandono das escolas rurais e reduzida participação de professores, pais, alunos e servidores de apoio nas decisões da escola.

Com relação ao professorado acriano, no final do mandato de Flaviano Melo, a situação era a seguinte:

TABELA 4
Distribuição dos professores por nível de ensino no Estado do Acre em 1988.

Nível de Ensino	Número de Professores
Pré-escola	340
Alfabetização	184
1ª a 4ª séries	2.696
5ª a 8ª séries	1.156
2º grau	516
TOTAL	4.927

Fonte: Gerência Estatística da SEE, 2008.

No que diz respeito ao nível de formação, a situação poderia ser considerada estável se comparada ao governo anterior. Dos 4.927 professores, 380 sequer tinham concluído o primeiro grau, 625 dispunham apenas dessa formação, 343 estavam finalizando o magistério, 365 estavam concluindo ou já haviam terminado o ensino superior e os demais estavam cursando ou já possuíam o segundo grau.

Dessa forma, a análise dos governos do PMDB, na década de 1980, sobressaíram, segundo Fernandes (1999), pelo empreguismo e inchamento da máquina administrativa, situação bastante corriqueira, porquanto o Estado continuava sendo o principal empregador. Esse fato só foi de fato disciplinado a partir de 1988, com a promulgação da Carta

Constitucional que determinou o preenchimento de cargos nas esferas de governos por meio de concurso público.

Outra circunstância notória nessas administrações foi a reduzida participação dos setores subalternos na formulação das políticas de governo. Segundo Silva (1999), não houve lugar privilegiado para a participação política dos setores populares. Estes setores foram meros espectadores e usados na maioria das vezes como massa de manobra. Entretanto, neste contexto, um fato merece destaque: a novidade no cenário político do Acre com a formação e fortalecimento do Partido dos Trabalhadores.

1.8 Um novo cenário político e a persistência de velhos problemas

A década de 1980 e a primeira metade da década seguinte foram marcadas pela efervescência política no cenário nacional, fruto do retorno ao regime democrático, mas também pelo reflexo da grande crise econômica pela qual passou o estado brasileiro atravessando toda a década de 1980.

A falência de um modelo de desenvolvimento centrada no estado nacional como promotor desse processo ruía. Esse modelo de desenvolvimento foi marcado pelo esgotamento do Estado desenvolvimentista brasileiro, em termos de capacidade de gestão do nosso desenvolvimento, pelas mudanças provocadas pela nova divisão internacional do trabalho e pelo financiamento internacional direto dos grandes oligopólios nos espaços periféricos, para o qual o Brasil foi o grande beneficiário em escala global.

O capital passa a ser reconcentrado nos países industrializados, e as únicas fontes de empréstimos passaram a ser as grandes agências multilaterais, isto é, o FMI e o Banco Mundial. O cenário se tornou propício para a fomentação do ideário neoliberal, que significou, entre outras coisas, a adequação das economias periféricas aos ajustes estruturais propostos pelas agências reguladoras e o encurtamento sistemático da capacidade de regulação do Estado brasileiro na esfera da economia.

No Acre, os reflexos dessa mudança foram intensamente sentidos. No campo econômico, houve uma redução drástica nos repasses de recursos do Governo Federal para o Estado, o que pode ser considerado um impacto se levar em conta que ele era a principal fonte de recursos para o Estado e municípios. O extrativismo e a pecuária, tão difundidos na vigência dos governos militares, não foram capazes de fomentar o desenvolvimento do Estado, deixando-o cada vez mais dependente. Todavia, no aspecto político-social, o momento foi rico, fortalecendo a intensa dinâmica dos movimentos sociais que haviam

marcado toda a década de 1980. No tocante à formulação de uma proposta de desenvolvimento, que eclodia e questionava rigidamente as concepções implantadas para a região, exigia-se cada vez mais a participação ativa dos setores subalternos na formulação e implementação das políticas de governo.

Em 1990, capitaneada pelo PT, a Frente Popular do Acre, que agregava, à época, o Partido Democrático Trabalhista - PDT, o Partido Verde - PV e o Partido Comunista do Brasil - PC do B, lançam a candidatura de Jorge Viana ao governo do Estado. Mesmo chegando pela primeira vez ao segundo turno com um percentual de 45,4% dos votos, o candidato da frente foi derrotado por Edmundo Pinto com uma diferença de 12.165 votos.

Edmundo Pinto e Romildo Magalhães, do Partido Democrático Social – PDS, foram eleitos pelo voto popular, graças ao desgaste político que o PMDB experimentou em nível nacional e local. Segundo Albuquerque Neto (2007), o governador eleito encarnou o “novo”, apresentando-se como a ruptura do tradicional, do antigo e do ultrapassado. Trazia uma mensagem de mudança e de seriedade e fazia questão de se identificar com a população mais jovem mantendo um estilo desportista e despojado.

Durante seu curto mandato, Edmundo Pinto lançou políticas setoriais a serem desenvolvidas durante seu governo. Um desses setores, considerado por ele estratégico, era a educação. Na caracterização deste campo, evidenciou-se, no período, que o Estado tinha a responsabilidade com o atendimento de 94% da população escolar. No entanto, apenas 39% da clientela do ensino fundamental obrigatório era atendida. O Estado continuava a conviver com índices desmoralizantes em virtude das altas taxas de evasão e repetência. De cada 100 alunos matriculados na 1ª série do primeiro grau, somente quatro concluíam o segundo grau. Considerando apenas o fundamental, 79% dos alunos matriculados na rede encontravam-se em distorção idade-série. O Estado computava ainda 163.520 analfabetos, o que correspondia a 42% da população; e no ensino de segundo grau, apenas 10% da população era atendida. A rede era formada por 975 unidades escolares, com 1.129 salas de aula. Majoritariamente, o trabalho nestas salas era multisseriado e unidocente.

No que diz respeito ao magistério acriano, o perfil traçado indicava um índice de professores sem titulação que chegou a 38%. No entanto, se considerarmos apenas a educação infantil, 44% dos professores atuavam sem habilitação para o magistério. Nas escolas de zona rural, ainda era possível encontrar inúmeras escolas onde os professores tinham como formação apenas o primário em primeiro ciclo.

Para a superação deste quadro caótico, o governo estabeleceu metas prioritárias: universalizar o ensino fundamental, melhorar a qualidade de ensino, reduzir as taxas de

analfabetismo e ampliar a rede escolar iniciando o processo de municipalização do ensino. Dentre as diretrizes setoriais estabelecidas no campo educacional, destacam-se: a modernização administrativa, a valorização do profissional da educação, a melhoria da qualidade de ensino, melhoria da produtividade do sistema de ensino, a expansão da rede de ensino, a ampliação de oportunidades educacionais em todos os níveis e modalidades, redefinição dos papéis e responsabilidades entre estado e município.

Como estratégia para o cumprimento da diretriz acerca da valorização dos profissionais da educação, o governo previu: elevar os níveis salariais, integrar gradualmente ao quadro permanente de professores da SEC o grande contingente de professores do quadro provisório denominados de pró-laboristas, contratados em gestões passadas temporariamente e sem concurso público, e implantar mecanismos e procedimentos de gestão democrática.

No entanto, pela terceira vez consecutiva, um vice-governador assumiu o comando do Estado. Edmundo Pinto foi assassinado, à véspera de prestar depoimento à Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI, acerca de obras superfaturadas no Acre e que envolviam interesses diversos. O fato impactou o Estado, consternando a população em geral, inclusive não-eleitores.

A partir de então e para cumprir a maior parte do mandato, assumiu o governo do Estado Romildo Magalhães. Para ele, a educação não tinha a relevância necessária. Em seus discursos, fazia questão de apregoar ser um semianalfabeto e orgulhava-se por ter conseguido, nesta condição, subir a rampa do Palácio Rio Branco. Neste sentido, desvalorizava em absoluto a necessidade do processo de escolarização e dos sujeitos envolvidos.

Por esta e outras razões, muitas lutas foram travadas com o Sindicato dos Trabalhadores do Estado de Acre – SINTEAC e como consequência da visão descabida do governador, a formulação e implementação das políticas de formação e valorização dos profissionais da educação sofreram forte interferência, chegando a ser desastrosa na avaliação de muitos. Do intencionado, quando da formulação da proposta de governo, pouco se fez. Sua gestão foi marcada por desmandos e desatinos, ao ponto de pela primeira vez na história acriana ser pedido o *impeachment* de um governador, embora sem sucesso, graças a sua base governista, em maioria, que o sustentou.

De seu governo, pode-se destacar o total descaso com o campo educacional. Dos 6.550 profissionais da educação, 62% estavam concentrados na zona urbana e 38% na zona rural. Entretanto, a maior concentração da população ainda era no meio rural, correspondendo a 54% da população, evidenciando a ausência de uma política nesta direção. No que diz respeito ao investimento na formação e qualificação docente, os professores residentes na

zona urbana ainda tiveram acesso a alguma possibilidade de formação via os cursos já existentes e na UFAC. Dessa forma, menos de 20% dos professores não tinham habilitação no magistério. No entanto,, dos 1.884 professores da zona rural, 1.166 não possuíam a qualificação mínima necessária para o exercício do magistério. Vale ressaltar que em seu governo os servidores públicos chegaram a ficar três meses sem o recebimento de salários.

O sonho proclamado em campanha pelo governador eleito Edmundo Pinto em nada se concretizou. Neste governo, o Acre subiu de 12 para 22 municípios, todavia, no campo educacional, o ensino de segundo grau atendia apenas 08 municípios. O ensino fundamental não foi universalizado como proposto na campanha, e o atendimento era insatisfatório, o índice de analfabetismo ultrapassava 80% na zona rural, e os professores que atuavam nesta localidade eram, em sua grande maioria, leigos. Pode-se dizer que, nesta gestão, o caos se instalou por todo o Estado.

1.9 O cenário político em transição - de Orleir Cameli a Jorge Viana

Para governar o Estado, assume, no período de (1995-1998), Orleir Messias Cameli. Sua administração foi bastante conturbada. Os índices de desempregos eram elevados, a população reclamava a falta de serviços básicos de saúde, segurança, educação e obras de infraestrutura. A violência, a insegurança e a fome campeavam por todos os lados. Durante o seu mandato, o governador foi acusado de diversos crimes e irregularidades administrativas. Antes mesmo de tornar-se governador, Orlei Cameli já tinha sido denunciado por prática de trabalho escravo e retirada irregular de madeiras nobres das terras dos índios Kampa, no Município de Cruzeiro do Sul. Seu governo, embora importante para o momento de transição e chegada da esquerda ao poder, foi pautado por escândalos que colocavam o Acre em evidência em todos os noticiários nacionais.

Entretanto, entre as realizações do governo no campo educacional, destacam-se a aprovação da Lei Estadual nº 1.201/96, de autoria do Deputado Edvaldo Magalhães, que instituiu a Gestão Democrática, a Lei estadual nº 1.222/96, que criou o Departamento de Saúde Escolar, a Lei nº 1.252/97 que criou o Fundo de Valorização do Magistério, revogada pela Lei nº 1.899/2007, e criou o Conselho de valorização do magistério, por meio da Lei nº 1.253/97.

No que diz respeito à formação e qualificação de professores, as ações se limitaram a cursos de formação continuada, previstos e implementados no Estado por força de

determinação em âmbito nacional. Entre eles, destacam-se os Parâmetros em Ação iniciados no final de seu mandato.

Há que se destacar que em seu governo houve uma grande mobilização, no sentido da ampliação da rede física e reforma de escolas. Foi implementado o Ensino Médio nos 22 municípios do Estado, embora em alguns com oferta modular, e a construção e/ou reforma de algumas escolas. Foi criado o Sistema Modular de 5ª a 8ª série, na zona rural, com vistas a manter as famílias no campo, evitando assim o êxodo rural, e criado o PAJA – Programa de Alfabetização de Adultos, visando combater e erradicar o analfabetismo. Para aumentar a matrícula escolar, diminuir a evasão e melhorar o rendimento escolar, numa perspectiva bastante assistencialista/paternalista, muitas vezes com fins de alcançar popularidade, os alunos passaram a receber, gratuitamente, do Estado, um kit fardamento (blusa, calça e tênis), um kit material escolar (caderno brochura pautado, caderno de arame pautado, caderno de desenho, lápis preto, borracha, apontador, régua e mochila) e, para os alunos de zona rural, bicicletas para facilitar o acesso às escolas.

Foi implantado ainda o Programa Transporte Escolar para Estudante, principalmente no meio rural, para o qual foram adquiridos vários ônibus, como forma de possibilitar o acesso de alunos que finalizavam as quatro séries iniciais às escolas centralizadas, garantindo a continuidade dos estudos no segundo segmento do Ensino Fundamental. Apesar das intenções, isto pode ser considerado um avanço, pois, embora o transporte escolar tenha sido estabelecido na LDBEN como uma competência dos estados e municípios, somente a partir da Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003, ele é regulamentado.

Ressalta-se ainda que este governo intitulou-se de “governo das estradas” e apregoava haver sido eleito para isso, o que o levou a fazer grandes investimentos na área de infraestrutura viária. Em seu período de governo, foi inaugurado o trecho da BR 317 que faz a ligação de Rio Branco a Brasileia, área de fronteira com a Bolívia e de importante comércio. No entanto, em decorrência de inúmeras denúncias e embates por conta de terras indígenas, ele não conseguiu abrir algumas estradas importantes.

1.10 A ascensão do Partido dos Trabalhadores e as marcas da governança, da governabilidade e do desenvolvimento sustentável na administração pública

Contrariando a forma conservadora e considerada “natural” de constituição de um partido, emergindo de baixo para cima e contrapondo-se radicalmente à ordem estabelecida, o Partido dos Trabalhadores – PT, no Acre, defenderá o socialismo democrático, como forma

de construção de uma sociedade justa, passando a incluir na sua plataforma setores que até então haviam sido mantidos distantes de qualquer participação na vida política do país, dentre eles, os negros, as mulheres e os homossexuais. Neste aspecto, considerando a feminização no magistério, mulheres acrianas, professoras, vão se constituir em novas lideranças. Dentre elas, destacam-se Naluh Gouveia e Marina Silva. O Partido cuidou ainda de dar relevância a temas até então minimizados nos governos anteriores. Dentre muitos, podemos destacar o amplo debate sobre democracia e meio ambiente.

Distinguindo-se, em sua origem, de todos os demais partidos que dominaram o cenário político acriano e monopolizaram a vida política do Estado, marcado pelo autoritarismo desde o início de sua história e, diferentemente da emergência do partido em nível nacional, no Acre, o PT emergiu de movimentos sociais rurais. A criação das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, por padres e missionários da igreja católica signatários das teses da Teologia da Libertação, tendo à frente Nilson Mourão, culminando no processo de organização dos seringueiros em Sindicatos de Trabalhadores Rurais - STRs em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG, liderados por João Maia, configuraram as vertentes que explicam a presença do PT na zona rural do Estado e na periferia de Rio Branco. Nas cidades, principalmente na capital, a construção do referido partido se deu principalmente na UFAC, através do Movimento Estudantil. As correntes ideológicas mais radicais, PRC (Partido Revolucionário Comunista) e LIBELU (Liberdade e Luta), formaram uma geração de quadros cuja trajetória legou ao PT parte da qualidade que o fez partido hegemônico do Acre, nos dias atuais.

Ao mesmo tempo, o partido cooptou forte presença de intelectuais nos seus quadros e conseguiu estabelecer e manter diálogo com a sociedade civil, capitalizando suas bandeiras de luta e tornando-se aquilo que França (2006) denomina de “germe da vontade coletiva”.

As ações do partido marcaram profundamente a formulação e implementação de políticas públicas na década de 1990. Contudo, seus primeiros passos no campo institucional não foram promissores, principalmente quando comparada sua margem de votos à de outros partidos em disputa eleitoral. No entanto, aos poucos foi demarcando seu território, fazendo oposição acirrada à velha forma de fazer política no Acre, que privilegiava o clientelismo, o nepotismo, a corrupção e o familismo político.

A despeito disso, ainda no decorrer da década de 1980, o PT nos cenários eleitorais se confirmou apenas como a terceira força eleitoral do Estado, pelo menos do ponto de vista da disputa partidária, mas começou a assumir espaços importantes na vida institucional e no cenário político. A eleição de Marina Silva, em 1988, para mandato junto a Câmara Municipal

de Rio Branco, exercido de forma singular na história do legislativo acriano, serviu como uma espécie de processo educativo na vida política. Primeiramente por ser mulher, professora e por ter no seu mandato conseguido reduzir, drasticamente, os gastos da câmara com despesas pessoais com os vereadores. O corte do denominado auxílio moradia e outros tantos ganharam destaque. Somou-se a isso, o seu compromisso político, assumido com os trabalhadores rurais e com as causas sociais relacionadas ao meio ambiente.

A partir da candidatura de Marina Silva, o caráter institucional do Partido dos Trabalhadores no Acre passa a ganhar força e corpo e “[...] deixa de ser atividade-meio do partido passando a ser atividade-fim, ou melhor, deixa de ser uma tática e passa a ser a principal estratégia para a conquista do poder.” (FRANÇA, 2006, p.75).

No pleito municipal para o período de 1992 a 1996, Jorge Viana, candidato do PT, foi eleito prefeito da capital. Na sua gestão, frente à prefeitura da cidade, ele reaproximou o poder público municipal da comunidade, recuperando espaços urbanos, melhorando serviços de saúde e educação, com um salto de qualidade, principalmente no Ensino Fundamental. Trabalhou na recuperação de meninos e meninas de rua, implantou lei de incentivo à cultura e fazendo jus a sua formação de Engenheiro Agrônomo, criou a política de polos agro-florestais. Destaca-se que esta experiência foi posteriormente premiada pela Fundação Getúlio Vargas como uma das mais interessantes ocorridas no período de seu mandato. Diferentemente do governador, o prefeito da capital teve ao longo de seu mandato níveis de aprovação popular que oscilaram numa média de 85%.

O modelo de gestão implantado na prefeitura de certa forma suscitou propostas de desenvolvimento alternativo para o Estado. Esta foi de forma consistente a oportunidade que o PT obteve de demonstrar à sociedade que era possível um projeto de desenvolvimento diferenciado para o Estado do Acre. Contrariando todos os postulados dos partidos de direita, que apregoavam não ter o partido capacidade governativa e que no máximo atuaria no poder legislativo, a gestão do PT frente ao executivo municipal surpreendeu e mostrou-se reveladora.

Com um plano de governo intitulado “Vida Nova na Cidade”, ele investiu na área de habitação por meio do Programa Habitar Brasil, implementou o Programa Saúde nas Escolas, resgatou e valorizou a cultura local e aumentou a arrecadação tributária na ordem de 365%. Como estratégia, o prefeito optou por montar uma equipe de governo mais técnica e menos política, inclusive com profissionais de outros estados, e aclamava a participação da sociedade civil, o que permitiu avanços significativos e o rompimento com a velha forma de fazer política no Acre. A gestão do PT, no Acre, desde o executivo municipal aos dias atuais, frente

ao executivo estadual, destaca-se por pautar sua gestão nos princípios de governança, governabilidade e no desenvolvimento sustentável em todas as áreas da gestão.

Este novo modo de fazer política vai na perspectiva do que alguns autores, como (Wood, 2003; Bobbio, 1999), denominam de governança, chamando a atenção para o papel ativo que passa a ter a sociedade civil como um novo protagonista na sociedade contemporânea, haja vista ter ela forjado o debate para construção de uma agenda que fosse, além do papel burocrático do Estado, o seu papel de regulador ou reproduzidor do sistema. Esta atitude passou a requerer uma nova relação entre a sociedade e o governo, exigindo deste que setores diversos da sociedade tivessem mais espaço na cogestão e na formulação de políticas públicas.

A este respeito, Leff (2000) chama a atenção para a relevância das políticas de governo, que passaram, a partir desta visão, a dar destaque a temas até então minimizados, como direitos humanos, democracia e o desenvolvimento sustentável que, no caso do Estado do Acre, eram visíveis nos discursos e na formulação de políticas de governo.

De acordo com o Banco Mundial, em seu documento *Governance and Development*, de 1992, Banco Mundial (1992 *apud* Diniz, 1995, p. 400), a definição geral de governança é:

“[...] o exercício da autoridade, controle, administração, poder de governo”, ou seja, “[...] é a maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos sociais e econômicos de um país visando o desenvolvimento”, implicando ainda na “[...] capacidade dos governos de planejar, formular e implementar políticas e cumprir funções”.

No bojo da discussão conceitual sob esses aspectos, para Santos (1997, p. 340-341) duas questões merecem destaque. Primeiro, a ideia de que uma “boa” governança é um requisito fundamental para um desenvolvimento sustentado, que incorpora ao crescimento econômico equidade social e também direitos humanos. A segunda diz respeito à questão dos procedimentos e práticas governamentais, na consecução de suas metas, que adquire relevância, incluindo aspectos como o formato institucional do processo decisório, a articulação público - privado na formulação de políticas ou ainda a abertura maior ou menor para a participação dos setores interessados ou de distintas esferas de poder.

Partindo de uma dimensão política para a conceituação e distinção entre governança e governabilidade, destaca-se que a governabilidade refere-se mais a dimensão estatal do exercício do poder. O conceito diz respeito “[...] às condições sistêmicas e institucionais sob as quais se dá o exercício do poder, tais como as características do sistema político, a forma

de governo, as relações entre os Poderes, o sistema de intermediação de interesses” (Santos,1997, p. 342).

Diniz (1995, p. 394) dá destaque às três dimensões envolvidas com o conceito de governabilidade: a capacidade do governo para identificar problemas críticos e formular políticas adequadas ao seu enfrentamento; capacidade governamental de mobilizar os meios e recursos necessários à execução dessas políticas, bem como a sua implementação e a capacidade de liderança do Estado sem a qual as decisões tornam-se inócuas. Nesse sentido, evidencia-se que a governabilidade está situada no plano do Estado e representa um conjunto de atributos essencial ao exercício do governo, sem os quais nenhum poder conseguirá ser exercido.

Diferentemente, segundo Santos (1997), a governança está diretamente ligada à performance dos atores e à sua capacidade no exercício da autoridade política. Ela tem um caráter mais amplo, pode englobar dimensões presentes na governabilidade, mas vai além. Na definição de Melo (1995, *apud* Santos, 1997, p. 341), a governança “[...] refere-se ao *modus operandi* das políticas governamentais – que inclui, dentre outras, questões ligadas ao formato político institucional do processo decisório, a definição do *mix* apropriado de financiamento de políticas e ao alcance geral dos programas”.

O autor ainda destaca que, “[...] o conceito de governança não se restringe, contudo, aos aspectos gerenciais e administrativos do Estado, tampouco ao funcionamento eficaz do aparelho de Estado”. Dessa forma, a governança refere-se a “[...] padrões de articulação e cooperação entre atores sociais e políticos e arranjos institucionais que coordenam e regulam transações dentro e através das fronteiras do sistema econômico[...]”, incluindo-se aí não apenas os mecanismos tradicionais de agregação e articulação de interesses, tais como os partidos políticos e grupos de pressão, como também redes sociais informais compostas por fornecedores, famílias, gerentes, hierarquias e associações de diversos tipos. (p. 342). Portanto, enquanto a governabilidade tem uma dimensão essencialmente estatal, vinculada ao sistema político-institucional, a governança opera num plano mais amplo, englobando a sociedade como um todo.

Para Diniz (1995), o debate acerca dos princípios de governança e governabilidade para um Estado eficiente não somente desfoqueu das implicações extritamente centradas na esfera econômica como abriu para uma visão mais abrangente das dimensões sociais e políticas da gestão pública. “Em sentido amplo, capacidade governativa não mais seria avaliada em função apenas dos resultados das políticas governamentais, passando a significar a forma como o governo exerce o seu poder” (p.400). Vista assim, constituiu-se como meio e

processo capaz de produzir resultados eficazes, sem necessariamente fazer uso da coerção. Pelo contrário, são as diversas maneiras possíveis de administrar problemas com a participação da sociedade civil, da ação do Estado e dos setores privados.

Neste sentido, o governo de Jorge Viana, inicialmente frente ao executivo municipal e posteriormente frente ao estadual, inaugurou no Acre uma forma diferenciada de administrar, forma esta que vem nos últimos 20 anos ganhando espaço no cenário local, regional e nacional.

1.11 A ampla reforma do aparelho de Estado e a gestão de Jorge Viana: sob a “égide” do PT

Em consequência do desgaste e fragmentação de partidos tradicionais, da ausência de lideranças competitivas e de um projeto arrojado e empolgante de governo, em 1998 ganhou o pleito eleitoral para governar o Acre, no período de 1999-2002, com 57,70% dos votos válidos, Jorge Viana. Sua campanha foi alavancada pela satisfação da população com sua gestão frente ao executivo municipal, enaltecendo suas qualidades pessoais e administrativas.

Com um programa de governo intitulado “A vida vai melhorar”, ele trouxe grandes expectativas para a população acriana. Levantou a bandeira da geração de emprego-renda e habitação e a proposta de um novo modelo de desenvolvimento para o Estado baseado na concepção de sustentabilidade, defendendo o uso equilibrado dos recursos naturais, uma melhor qualidade de vida para a população, especialmente as tradicionais (seringueiros, ribeirinhos e indígenas), e a garantia de sobrevivência das novas gerações.

Diferentemente dos governadores que o antecederam, além de gozar de excelente entrada nos setores médios da sociedade, Viana contava com uma boa articulação junto aos movimentos sociais. Durante a campanha, ele estabeleceu junto à população a meta de que seriam gerados 40.000 empregos, construídas 20 mil casas em programas de habitação. Não se pode negar que, depois de eleito, ele caminhou também nesta direção, mas a centralidade de suas políticas foram norteadas pelo desenvolvimento econômico do Estado, de maneira sustentável e com ampla participação.

O exposto pode ser evidenciado no teor da Lei Estadual nº. 1.307, de 24 de dezembro de 1999:

O estado desenvolverá ações de indução e regulação das atividades econômicas prioritárias, com o objetivo de implementar uma estratégia de desenvolvimento sustentável que incentive o crescimento do emprego e a distribuição de renda. Este novo papel a ser construído e executado coletivamente com a sociedade está fortemente baseado em uma gestão pública alicerçada na transparência, na

democracia, na cultura popular, na solidariedade, na busca da equidade e na socialização do conhecimento e da informação.

Segundo França (2006), essa agenda do desenvolvimento sustentável foi induzida por duas fontes de pressão: de um lado, a sociedade civil representada neste momento pelas ONGs, Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Conselho Nacional dos Seringueiros, e, de outro, a pressão externa dos organismos internacionais que já financiavam projetos na região. Dessa forma, este modelo foi absorvido como estratégia central na formulação das políticas de governo.

A primeira demanda do governo foi planejar e executar uma ampla reforma do aparelho do Estado, resgatando sua responsabilidade com o Estado Democrático de Direito, garantindo nela o exercício das liberdades fundamentais e assegurando espaços pacíficos para a convivência dos diferentes segmentos da sociedade. No entanto, vale ressaltar que o que ganhava visibilidade expressiva no cenário nacional neste período não eram as ações do governo em direção a grande reforma, mas o drama de estar exposto às ações do chamado “esquadrão da morte” no Acre. O grupo era composto por policiais e civis que atuavam de forma criminosa e, ligados ao narcotráfico, concorriam para o desmonte do próprio aparelho de governo.

Embora na reforma de governo os princípios neoliberais tenham se revelado de forma menos intensa em função do debate aprofundado e crítico que os partidos de esquerda engendraram, neste período, destaca-se que as propostas do governo estavam situadas na busca de um meio termo, ou seja, eram criativas, mas, tinham também o caráter adaptativo às regras do mercado. Eram reformas do governo, mas também do próprio Estado.

O governo optou então pela reorganização geopolítica, administrativa e econômica do estado, dividindo-o em cinco regionais com vistas ao desenvolvimento a partir de suas potencialidades econômicas e pela modernização da máquina estatal. Salienta-se que o legado de ingerência dos governos anteriores era um serviço público deteriorado com fortes resquícios de apadrinhamento político, relações clientelistas que geraram, contrariando a Constituição de 1988, inúmeras contratações no serviço público, sem concurso, até 1997. Sem contar que o governo herdou um Estado totalmente endividado, com baixa arrecadação de recursos próprios, o que concorria para a alta dependência dos recursos federais, altos índices de sonegação fiscal, atraso no pagamento dos servidores públicos e um quadro funcional inapto para o exercício das funções, sem formação adequada e sem receber qualquer tipo de qualificação. Somava-se a isso o grande contingente de servidores fantasmas, com residência

em outros estados do País. Era improvável que se encontrasse em alguma secretaria de estado um cenário de normalidade administrativa.

Como forma de garantir a eficiência dos aparelhos de gestão, o governo então optou primeiramente pela reorganização da estrutura administrativa do Estado, organizando as secretarias de governo por área temática. Ato contínuo, como forma de garantir a governabilidade orçamentária, assegurar estado democrático de direito, equilibrar as contas e ajustar a máquina administrativa, fixou teto máximo dos salários públicos, reduziu em 20% os cargos em comissões e função gratificada, autorizou por meio da Lei nº. 1.279, de janeiro de 1999, que o poder executivo aderisse ao Programa de reestruturação e de ajuste fiscal de Estado, passou a implementar uma política de formação e capacitação dos servidores públicos e modernizou a infraestrutura dos órgãos do governo. Dessa forma, o governo conseguiu equilibrar as contas públicas e otimizar os investimentos.

Pode-se concluir que a reforma do aparelho de gestão introduzida pelo governo da Frente Popular apresentou-se em duas direções da governança. Na perspectiva do Banco Mundial, classificar-se-ia de bom governo, uma vez que se pautou nos princípios de eficiência e racionalização de gastos públicos em conformidade com o que preceitua o referido Banco. A segunda, por ter conseguido flexibilizar e incorporar muitas demandas dos setores sociais, principalmente dos grupos minoritários em suas propostas e ações. A proposta de governo conseguiu racionalizar os gastos públicos, demonstrar-se eficiente, moralmente confiável, sem que isto significasse privatização dos bens públicos.

No próximo capítulo, serão descritas e analisadas, em um cenário marcado pela ampla reforma nacional, as políticas de formação de professores em serviço formuladas e implementadas no Estado do Acre, no período de 1999-2009, por meio dos denominados Programas Especiais de Formação de Professores para a Educação Básica. Essas iniciativas visaram conferir formação a mais de 70% dos professores das redes estadual e municipais de ensino, objetivando alterar significativamente o quadro educacional do Estado no que diz respeito à melhoria nos indicadores de qualidade. No contexto da discussão, é ainda apresentada a experiência da UFAC e o seu importante papel como agente formador. O capítulo finaliza com uma descrição mais aprofundada do Curso de Pedagogia Modular, objeto da pesquisa, evidenciando sua dimensão e alcance.

CAPÍTULO 2

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO ESTADO DO ACRE, NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

Objetiva-se, neste capítulo, apresentar e discutir como o Estado do Acre, por meio da gestão pública, organizou-se a partir de uma ampla reforma educacional, na direção de superar os problemas estruturais das redes estadual e municipais e, principalmente, encontrar a solução viável para a formação de mais de 70% dos professores que não dispunham, em sua maioria, nem do que era minimamente exigido por lei.

2.1 No cenário da reforma nacional, a formulação das políticas de formação de professores em serviço

Qualquer análise que se faça sobre a questão da formação de professores no Brasil, na década de 90, não pode ser descolada das orientações do Banco Mundial. Isto tem sido destacado e analisado por diversos autores ao longo dos últimos anos. Vale lembrar que o Banco Mundial, a partir da Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 1979, e da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, reforça seus investimentos como forma de assegurar educação básica a todos os brasileiros.

A declaração de Jomtien (1999) alerta para os altos índices de crianças sem acesso à Educação Básica e, entre outros aspectos, para o elevado número de adultos sem acesso aos principais recursos tecnológicos. A Educação Básica passa a ser vista como necessária para que as pessoas sejam preparadas para enfrentar os dilemas sociais e econômicos e os problemas advindos dessa relação, a partir do desenvolvimento da capacidade de auto formação. Para tanto, considera a possibilidade de se desenvolver tanto nas crianças como nos adultos a capacidade de *aprender a aprender*.

Evangelista, Shiroma e Moraes (2002) assinalam a importância deste evento como um marco na melhoria da qualidade de vida para as crianças, jovens e adultos, a partir de compromissos assumidos por 155 governos:

[...] esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como “E9”, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (*Education for All – EFA*), coordenado pela Unesco que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa. (p. 57).

Para cumprir com os compromissos assumidos, eram necessárias reformas. No Brasil, simultaneamente à reforma do Estado, foi formulada a reforma educacional, que teve início no governo do Presidente Itamar Franco, com a elaboração do Plano Decenal de Educação, e foi efetivamente implementada a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso.

As reformas educacionais desencadeadas no Brasil foram legitimadas por um discurso que atribuiu à crise da educação a ineficiência de aspectos específicos como gestão, má formação dos professores, currículos inadequados, falta de insumos, entre outros. Dessa forma, foi apontada e desvelada a ineficiência do Estado na administração educacional e defendida a necessidade da reforma associada à ideia de modernização dos sistemas.

As reformas se apresentaram politicamente bem definidas e envolveram mudanças na estrutura administrativa e pedagógica da escola, nos conteúdos a serem ensinados, nos fundamentos teóricos a serem seguidos, no modelo de gestão a ser aplicado, e no seu bojo apareceu com grande ênfase a formação de professores. Em um contexto de profundas mudanças, guiado por reformas, os órgãos governamentais brasileiros evidenciavam e ainda evidenciam a necessidade de adequação do trabalho docente às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da consequente mudança do mundo do trabalho, sendo largamente apregoado pelos princípios de flexibilidade e eficiência.

Desse modo, o Estado, no desempenho de suas funções como regulador e avaliador, tem intervindo na questão, procurando desde então instituir mecanismos que induzam os docentes a adequarem as atividades inerentes à profissão, de acordo com os resultados estabelecidos pelos interesses do mundo capitalista.

A partir do exposto, o país teve que se organizar e pensar caminhos para que pudesse atender às novas demandas, dentre elas a necessidade de formar um grande contingente de professores que, embora estivessem no exercício da docência, o faziam sem a formação inicial em nível superior. Ressalta-se que a lógica instituída era a de que esta formação deveria ser feita num curto espaço de tempo e ao menor custo possível. Estava aqui o embrião dos programas especiais de formação em serviço, como uma alternativa para cumprir a meta 21 da

Declaração Mundial de Educação para Todos: “A formação dos educadores deve se dar preferencialmente através de programas de capacitação em serviço”.

Neste cenário, construído e constituído ao longo de duas décadas, segundo Bello (2008), o Brasil seguiu o movimento mundial de certificação do magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, optando pela formação em massa de professores e na perspectiva de cumprir orientações dos financiadores, “[...] dentro do menor espaço de tempo possível e de acordo com as condições existentes em cada região e estado do país” (p.63).

Em conformidade com Alves (2008), embora a capacitação tenha recebido destaque em encontros internacionais, no Brasil, na formulação da política, a ênfase foi dada à formação em nível superior, utilizando três modalidades básicas: formação presencial, formação semipresencial também designada na literatura de presencial, com apoio de mídias interativas ou a formação a distância.

Segundo Torres (1993), desde o início da década de 1990, tem sido dada ênfase na ampliação da educação inicial e na melhoria da qualidade e eficiência da educação. Para o Banco Mundial, uma das ações prioritárias para melhorar o desempenho e a qualidade da educação escolar consistiria na melhoria das habilidades dos professores em sala de aula, através da capacitação com o objetivo de alterar a prática dos docentes no ambiente escolar. Em decorrência das orientações e pressões de organismos internacionais, houve, a partir de então, seguindo uma lógica do global para o local, uma proliferação em todas as regiões do Brasil de programas especiais de formação, destinados a atender professores das redes estadual e municipal que não dispunham da formação em nível superior.

Essa relação do global com o local, dentro do contexto da globalização, tem produzido discussões significativas no cenário nacional. Há aqueles que entendem que, com a globalização, a dimensão local perde relevância, pois, segundo essa visão, os espaços nacionais ficam anulados na atual fase do capitalismo, em decorrência de um processo de homogeneização do espaço econômico. Entretanto, esse enfoque representa uma forma parcial de ver a globalização, à medida que sugere que tal fenômeno implica padronização do espaço econômico global e convergência de desenvolvimento.

Em contrapartida, outro conjunto de argumentos salienta a coexistência dos dois fenômenos – globalização e localização. Nessa lógica, o processo de aceleração da globalização não anula nem as divergências, nem a importância dos contextos sociais e institucionais particulares. Pelo contrário, a dimensão local ganha total relevância, já que é vista como um fator determinante da capacidade inovativa. Isto porque são as relações entre

os atores econômicos, sociais e políticos desses espaços locais que conformam sua capacidade de inovar e, portanto, definem a competitividade de um país, de uma região ou localidade.

Partindo neste trabalho da defesa do segundo postulado, entende-se que a despeito de uma orientação ser de cunho internacional ou nacional, ela pode ganhar nuances diferentes numa determinada localidade a depender, como já dito, da capacidade inovativa de seus gestores em mobilizar recursos financeiros, materiais e humanos para este fim.

Neste sentido, parte-se agora a descrever e a analisar o contexto de influência, ou seja, o pano de fundo e o clima em que se deu a formulação e a implementação da política de formação de professores no Estado do Acre, a partir de 1990, ora seguindo a orientação nacional tal e qual, ora numa espécie de rebeldia social encontrando o seu próprio caminho por meio das inovações.

Mainardes (2006) ressalta que a análise de uma política demanda levar em consideração uma multiplicidade de aspectos, tais como: a estrutura social; o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influências que atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas. Considerar esse conjunto de influências implica levar em consideração o fenômeno da globalização em toda a sua complexidade, a influência das agências multilaterais, as arquiteturas político-partidárias nacionais e locais, bem como a influência de indivíduos, grupos e redes políticas (LINGARD; OZGA, 2007; BALL, 1994).

Destaca-se não se ter medido esforços na descrição e análise da política de formação de professores, a partir de sua articulação com o contexto político e socioeconômico mais amplo, bem como com o conjunto de políticas implementadas concomitantemente. Houve ainda uma preocupação em evitar análises voltadas à mera legitimação ou à justificação das políticas. Buscou-se, à semelhança do que orienta Martins (1997), explicitar possíveis processos de reprodução de desigualdades, de exclusão ou de inclusão. Finalmente, em conformidade com Duarte (2006), assumiu-se aqui uma atitude crítica e contrária a qualquer seletividade no processo de distribuição do conhecimento e o compromisso com a elevação do nível cultural das massas.

A formulação de uma política pública tem como nascedouro um problema e, a partir de sua identificação clara, a construção de uma agenda. Pode-se inferir que a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) cumpriu com este propósito, pois a partir dela o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), definido como um conjunto de diretrizes políticas voltadas especificamente para a Educação Básica. Ações, disputas e processos de negociações foram necessários durante a fase de elaboração,

considerando que encontros com diferentes entidades e organizações governamentais foram necessários.

Um dos maiores problemas identificados dizia respeito ao baixo desempenho do sistema de ensino no país, atribuído a problemas de ordem pedagógica relacionados, entre outras coisas, às insuficientes condições de formação dos professores, declarando haver “[...] necessidade de aperfeiçoar o sistema de formação e capacitação, de se estabelecer justa remuneração, bem como de melhorar as condições de trabalho e de profissionalização dos docentes”. (Brasil, PDE, 1993, p. 32).

O referido documento preconizava que deveriam ser intensificadas as ações para a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada. Para tal, era premente a necessidade de revisões nos currículos dos cursos médios e superiores e dos programas de capacitação de formação em exercício.

Ressalta-se que, na discussão aqui proposta, os dados foram sempre apresentados tendo como marco o ano de 1999, momento de transição com a posse do governo popular do Acre, e 2002, quando as políticas formuladas em 2000 e 2001 começaram a ser implementadas.

No cenário nacional, especialmente no Ensino Fundamental, a realidade não era animadora, como se observa na TAB 5.

TABELA 5
Funções docentes no Brasil, em creches, pré-escolas, classes de alfabetização e Ensino Fundamental e nível de formação em 31/03/99.

Nível de Atuação	Total	Nível Superior Completo
Creches	53.198	4.705
Pré-escolar	250.986	48.902
Classe de Alfabetização	57.990	3.443
Ens. Fundamental – 1 ^a à 4 ^a	1.034.173	200.303

Fonte: MEC, INEP, SEEC – Sinopse Estatística da Educação Básica, 1999.

Para além do exposto, as assimetrias entre as diferentes regiões do país, evidenciavam um processo desfavorável, sobretudo às regiões Norte e Nordeste, principalmente no que diz respeito ao acesso à formação inicial de professores. Apesar de todos os esforços que foram empreendidos, no final da década de 1990, o Acre, assim como muitos outros estados

brasileiros, majoritariamente nas regiões mencionadas, continuava a apresentar um índice elevado de professores sem a formação em nível superior e, ao mesmo tempo, uma demanda crescente por matrículas.

Em 1999, no Brasil, menos de 20% dos professores com atuação no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª possuíam formação completa em nível superior. Na Região Norte, o percentual ultrapassa, em pouco, os 3%, e no Estado do Acre um pouco mais que 5%. Entretanto, destaca-se que, embora ele estivesse acima da média regional, seu quadro era caótico, ao considerar-se que mais de 50% dos professores ainda não dispunham de formação no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a formulação de políticas de formação teria que dar conta de demandas em três frentes: propiciar a terminalidade do Ensino Fundamental a este grande contingente de professores, garantir-lhes a continuidade dos estudos no Ensino Médio e ainda responsabilizar-se pela formação desses sujeitos na Educação Superior.

No mesmo ano, no que concerne à atuação na Educação Infantil, o Acre dispunha de 32 professores atuando em creches, 899 em turmas de pré-escolar, 72 em Classes de Alfabetização e 5.974 em turmas de 1ª à 4ª série, perfazendo um total aproximado de 6.977 servidores em função docente. O total aproximado deve-se ao fato de que um docente pode atuar em turmas ou estabelecimentos de ensino diferentes. Ressalta-se que deste contingente 1.967 tinham atuação em escolas de zona rural.

No que diz respeito ao ano de 2002, observa-se ainda a partir dos dados da TAB. 6 que, considerando a atuação de professores no Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, houve no Brasil uma diminuição considerável no número daqueles com formação apenas nesse nível, ao passo que se destaca um acréscimo relevante de docentes com Ensino Médio e Superior. Movimento análogo é verificado também na Região Norte.

TABELA 6

Funções docentes no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, por nível de formação, segundo a região geográfica e a Unidade da Federação, em 31/03/1999 e 27/03/2002.

Unidade da Federação	Total	Fundamental		Médio	Superior
		Incompleto	Completo	Completo	Completo
Brasil	1026.061	9.648	31.401	721.085	268.927
Norte	109.920	2.186	5.961	96.413	5.360
Acre	6.175	70	194	5.573	238

Fonte: MEC, INEP, SEEC – Sinopse estatística da Educação Básica, 1999 e 2002.

No Acre, em conformidade com a leitura dos dados da Tab. 6, chama a atenção o pequeno acréscimo ocorrido no número de funções docentes ao se levar em conta o aumento de matrículas, o que pode ser explicado pelo movimento iniciado em 2000, de ordenamento da gestão que buscou, entre outras coisas, racionalizar a gestão em todos os setores do governo. Destaca-se, entretanto, que houve uma redução de mais de 60% de professores com formação no fundamental e, conseqüentemente, uma elevação em mais de 50% no Ensino Médio. No Ensino Superior, a diminuição no número dos que possuíam o Ensino Superior, quando comparado ao ano de 1999, deve-se ao remanejamento de professores com formação específica para atenderem as séries finais do fundamental e o médio.

Quanto ao atendimento à população em idade escolar, no ensino regular, no que diz respeito à matrícula inicial, em março de 1999 e 2002, o Estado do Acre apresentava os seguintes dados:

TABELA 7
Matrícula, em 31/3/99 e 27/03/02, em creches, pré-escolas, classes de alfabetização e no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, por localização no Estado do Acre.

Segmento	Zona Urbana		Zona Rural		Total de matrículas	
	1999	2002	1999	2002	1999	2002
Creche	451	1.887	-	299		
Pré-Escolar	17.219	21.737	1.560	1.915		
Classe de Alfabetização	1.399	1.387	53	1.253		
1ª a 4ª Série	53.305	97.302	41.284	41.455		
Subtotal	72.374	122.313	42.844	44.922		
TOTAL					120.218	167.235

Fonte: MEC, INEP, SEEC – Sinopse Estatística da Educação Básica, 1999, 2002.

A partir de uma análise comparativa das TAB. 6, 7 e 8, quanto ao movimento de matrícula nos anos de 1999 e 2002, o número de funções docentes e a quantidade de estabelecimentos de ensino, é possível chegar às seguintes conclusões: houve um acréscimo expressivo nas matrículas em creches na zona urbana e a criação de 229 vagas na zona rural, completamente inexistentes em 1999. Chama a atenção, também, a evolução das matrículas em Classes de Alfabetização, pois, enquanto houve uma explosão de vagas na zona rural, a zona urbana contabilizou um pequeno decréscimo. Para as turmas de 1ª a 4ª série, na zona urbana, o acréscimo foi superior a 70%, enquanto na zona rural ele foi inexpressivo. Entretanto, no cômputo geral, observa-se uma expansão significativa nas matrículas aproximando-se dos 40%.

Quanto à relação professor/aluno, considerando apenas professores e número de matrículas no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, no ano de 1999 ela era de 20,1%, aproximadamente, e no ano de 2002, de 27%, o que demonstra que a relação foi acentuada em decorrência de um aumento significativo na demanda por matrícula da população em idade escolar. No entanto, há que se considerar que o atendimento a esses alunos, por parte das escolas, apresenta, até os dias atuais, características bastante heterogêneas a depender especialmente, da localização, condições de acesso, quadro de professores, da idiosincrasia do diretor e, mais recentemente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB da escola. No período em tela, enquanto em algumas escolas a média de atendimento por sala era de 50 alunos e, portanto, por não dispor mais de matrícula, muitos alunos ficavam excluídos dessa possibilidade, em outras não chegava a 20 alunos.

Na atualidade, há um esforço por parte das secretarias estadual e municipal de utilizar como critério para matrícula em um estabelecimento de ensino a proximidade da residência do aluno com a escola. Esta foi uma forma encontrada de equalizar esta problemática. Hoje a relação pode ser considerada mais equilibrada.

Ressalta-se que por meio da Instrução Normativa n.4, de 13 de abril de 2004, o Conselho Estadual de Educação estabeleceu as Diretrizes Administrativas e Pedagógicas no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino. No que diz respeito à relação professor/aluno, em salas de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e classes de programas especiais, dentre eles o de Aceleração de Aprendizagem, a referida instrução normatiza que:

Art. 42 – A lotação de professores da Educação Infantil será de 01 (um) por sala de aula.

§ 1º - Os parâmetros para distribuição de alunos por sala na Educação Básica, decorrerão das especificidades da proposta pedagógica, obedecendo ao que dispõe o

Parecer CEE nº 02/97, as Resoluções CEE nº 06/98 e 08/98, com a seguinte distribuição:

- a) Educação Infantil, máximo de 25 alunos por sala.
- b) 1ª série do Ensino Fundamental, máximo de 30 alunos por sala.
- c) 2ª à 4ª série do Ensino Fundamental, máximo de 35 alunos por sala.
- e) Nas salas de inclusão o número máximo de alunos será de 25 alunos para o ensino fundamental e 35 alunos para o ensino médio.

§ 2º - Nas salas de Educação Infantil poderão funcionar duas turmas com um mínimo de 20 e um máximo de 25 alunos, ocupando alternadamente o espaço da sala de aula e desenvolvendo atividades em outros espaços da escola.

No que diz respeito ao número de estabelecimentos de ensino, a leitura da TAB. 8 permite algumas constatações. O número de creches cresceu na ordem de aproximadamente 400%, e mais de trinta novos estabelecimentos para atendimento ao pré-escolar foram criados.

TABELA 8

Número de estabelecimentos de ensino do Acre que oferecem atendimento a creche, pré-escolar, Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série e, exclusivamente, 1ª a 4ª série, em 1999 e 2002.

Tipo de estabelecimento	1999	2002
Creches	10	38
Pré-Escolar	290	321
Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série	2590	2524
Ensino Fundamental – 1ª a 8ª série	219	307

Fonte: MEC, INEP, SEEC – Sinopse Estatística da Educação Básica, 1999, 2002.

Quanto aos estabelecimentos de 1ª a 4ª série, houve uma redução de 66 escolas, fato que se justifica em decorrência de dois fatores, o início da implementação do PAPE, que ao fazer a adequação dos prédios escolares permitiu o reordenamento de seu funcionamento. Nesse sentido, alguns espaços que antes atendiam esse segmento passaram a atender outro. Outro aspecto foi a atenção do governo com as escolas rurais, fechando escolas onde as condições eram precárias e direcionando a clientela para as que iam sendo reformadas.

Os dados aqui apresentados evidenciam que a realidade do Acre impunha a necessidade premente de uma reforma educacional e no seu bojo a formulação de políticas voltadas para a formação de professores em nível superior, especialmente, para os de atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O desafio estava posto frente a uma realidade de um grande contingente de professores sem a devida qualificação, especialmente, dentre os que atuavam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Uma demanda crescente por matrícula e aparentemente

número insuficiente de professores para atender a demanda e índices de qualidade muito baixos. Somava-se ao exposto a existência de um grande número de professores ocupando cargos administrativos, enquanto leigos iam para as salas de aula e, por fim, a existência de contingente de dezenas de funcionários fantasmas, legado de um longo período em que a Secretária de Estado de Educação se tornou balcão de empregos. Esses, dentre muitos outros fatores, denotavam que a necessidade de reforma no campo educacional era premente.

2.2 A implementação de programas especiais de formação de professores no contexto nacional

Para ampliar o nível de compreensão da política de formação de professores, implementadas no Estado do Acre por meio de programas especiais, necessário se faz uma análise do pano de fundo desta política em nível nacional. Após a promulgação da Lei n. 9394/96, uma série de ações foram implementadas pelo Estado brasileiro, trazendo profundas modificações na educação, desde os níveis fundamental e médio de ensino, até a reforma no ensino superior, principalmente nas universidades públicas e cursos de formação de professores.

Entre as medidas tomadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE a respeito da formação de professores, após a promulgação da LBDEN, destacam-se:

- A Resolução n°. 02/97 (BRASIL, 1997), que dispõe sobre a implementação dos programas especiais de formação pedagógica de docentes, para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio e determina a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar como professor na Educação Básica;
- A regulamentação do curso normal em nível médio, prevista no artigo 62 da LDBEN e regulamentada pela Resolução CEB n°. 02/99 (BRASIL, 1999);
- A regulamentação dos cursos sequenciais que abriram a possibilidade de retomada das antigas licenciaturas curtas de 1.600 horas;
- A criação dos Institutos Superiores de Educação, específicos para formação de professores para a Educação Básica;
- A criação do Curso Normal Superior, para formação de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e Educação Infantil;

- A formação dos especialistas nos Cursos de Pedagogia;
- Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação.

Inserida no contexto exposto, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização tanto da Reforma do Estado como na Reforma da Educação, tendo em vista a implementação da ideologia neoliberal. As políticas educacionais formuladas e implementadas no Brasil a partir de então apresentam uma centralidade na formação dos profissionais da educação em consonância com a UNESCO, que assegura que “[...] os professores são a chave para qualquer reforma educacional” (UNESCO, 2005).

A centralidade supramencionada deve ser entendida por meio de dois aspectos: primeiro pelo fato de os professores serem responsabilizados pela crise da educação e ao mesmo tempo por serem indicados como alternativa principal para solucionar os problemas educacionais. Esta visão ocorre em perspectiva nacional e contamina os níveis locais. Por isso, os professores passam a ser:

[...] muito visados pelos programas governamentais como agentes centrais da mudança nos momentos de reforma. São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêem-se, muitas vezes, constringidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. (OLIVEIRA, 2003, p. 32)

Dentre uma vasta documentação normativa, que objetivava orientar e regulamentar a formação de professores, merecem destaque a proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Cursos de Nível Superior, versão maio/2000, os Referenciais para a Formação de Professores - RFP, (BRASIL, 1999a) e a Proposta de Formação de Professores (BRASIL, 2000). Estes documentos tiveram como finalidade explicitar os princípios, objetivos e metas para a formação inicial e continuada de professores.

Outro elemento de destaque é que, em 9 de janeiro de 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação. No art. 2º, a referida lei determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem, em consonância com o nacional, planos estaduais e municipais correspondentes.

A referida lei estabelece ainda que o plano nacional e os estaduais e municipais ao estabelecerem seus objetivos deverão ter como referência aqueles estabelecidos pela Constituição Federal, em seu art. 214: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do país. (p.20).

Quanto aos objetivos do Plano Nacional de Educação – PNE, aos quais devem se somar também as ações dos estados e municípios, estão a elevação da escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público. (p. 20).

Partindo do traçado desses objetivos, foram especificadas cinco prioridades das quais, no bojo deste trabalho, merecem destaque, a garantia do Ensino Fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de sete a 14 anos, assegurando sua conclusão, o que concorreu para um aumento significativo na demanda por matrícula nos anos seguintes, e a valorização dos profissionais da educação mediante uma política que implicaria as condições necessárias para a formação inicial, melhoria nas condições de trabalho, salário e implantação do plano de carreiras e formação continuada.

Nestes termos, segundo o PNE (2000), a valorização por meio da formação profissional deverá assegurar o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, bem como o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem. No que diz respeito à formação continuada, essa deve permitir ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e na perspectiva de um novo humanismo. De acordo com o referido plano, a jornada de trabalho dos professores deve ser organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada em um único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula. Ressalta-se que o salário condigno, competitivo com o mercado de trabalho e condizente com outras ocupações que requerem formação equivalente também, foi um aspecto em destaque no referido documento. (p.98).

No que diz respeito à formação inicial, o plano ressalta ser necessário superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula. Assim, advoga o contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica. Nesta direção, estabelece que os cursos de formação devam obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, os princípios de sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; ampla formação cultural; atividade docente e pesquisa como focos formativos. Dentre outros aspectos, destacam-se ainda o preparo para o trabalho coletivo e interdisciplinar; o domínio das novas tecnologias de comunicação e da

informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; e a inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação.

É importante ressaltar que o referido plano preconiza que a formação de professores da Educação Básica, nos termos do art. 62 da LDBEN, deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário. Nesta direção, Bello (2008) afirma que:

No que se refere ao magistério da educação básica, o PNE enfatiza que é preciso avançar mais nos programas de formação e qualificação de professores. A oferta de cursos para a habilitação de todos os profissionais do magistério deverá ser um compromisso efetivo das instituições de educação superior e dos sistemas de ensino. (p. 57).

Dentre os objetivos e metas apresentadas no PNE (p.81-82), voltadas para a formação de professores para a educação básica, destaca-se a necessidade de, a partir do primeiro ano do plano, identificar e mapear a localização dos professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 87. Dentro desse mesmo prazo, deveriam ser estabelecidas as diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino.

No que diz respeito à formação em serviço, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, deveriam ser ampliados os programas de formação em serviço assegurando a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em estreita observância às diretrizes e os parâmetros curriculares. Nesse contexto, as universidades e demais instituições formadoras deveriam ser incentivadas a oferecer, em âmbito local, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior.

Finalmente, deveriam ser garantidos, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, os meios necessários para que, no prazo de dez anos, 70% dos

professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, em todos os níveis e modalidades, atingissem a formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.

Em resposta ao exposto, assistiu-se no Brasil, conforme demonstrado no (ANEXO F)⁸, a proliferação de cursos de formação de professores em serviço, objetivando adequar a realidade às exigências da lei e de sua regulamentação.

Legalmente, o sistema de ensino no Estado do Acre tinha autonomia para criar as suas instituições educacionais em todos os níveis e seguindo uma tendência da Região Norte em criar instituições para a oferta do Curso Normal Superior, à semelhança dos estados do Amazonas e do Pará. Todavia, no Acre optou-se por uma ação conjunta com a Universidade Federal do Acre (UFAC), utilizando-se do princípio constitucional de colaboração e do propósito de uma administração compartilhada, bem como pela formação de professores em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Esta opção se deu em grande parte em decorrência das ações de interiorização desenvolvidas pela Universidade Federal do Acre, desde a sua criação, reconhecidas pela sociedade civil e consideradas por outras instituições como experiências de grande relevância social, dadas as características gerais do Estado.

2.3 A política educacional acriana no contexto da reforma do governo

É possível afirmar, com base na revisão das políticas educacionais implementadas nas décadas de 1960 a 1990, que o fio condutor do discurso era a qualidade de ensino; no entanto, houve em todo este período um descompasso: as propostas traçadas eram grandiosas, mas os resultados modestos.

O governo herdou um quadro preocupante no campo educacional, contudo acreditava e fazia a população crer que a política educacional doravante se daria para a formação de sujeitos críticos e participativos, recuperação e reestruturação do sistema de ensino e o combate responsável ao analfabetismo. A centralidade da reforma estava em priorizar a qualidade de ensino a partir de uma gestão de qualidade.

⁸ No quadro foram identificadas informações incorretas no que concerne aos programas implementados nos estados do Acre (PEFPEB) e de Minas Gerais (Veredas). No entanto, a despeito desses detalhes, considerou-se importante sua utilização por permitir visualização panorâmica de todos os programas especiais de formação de professores implementados no Brasil, na última década.

A Secretaria de Estado de Educação tinha, nas últimas décadas, se transformado em um balcão de empregos, fato que a levava a ter um grande contingente de servidores sem nenhuma qualificação técnica. As orientações curriculares adotadas no ensino, neste período, eram da década de 1970, o que demonstrava a desatualização do sistema de ensino do Estado. O plano de carreira estava defasado e os professores reclamavam dos baixos salários e dos constantes atrasos em seu recebimento. Aliás, é importante ressaltar que atrasar salários foi prática habitual dos governantes do Acre, tanto na esfera municipal como na estadual. As lutas encampadas pelo SINTEAC limitavam-se a questões salariais, e os pontos de pauta de sua agenda, no início da década, principalmente no que diz respeito à formação de professores, foram subsumidos por questões salariais.

As condições estruturais das escolas urbanas e rurais ultrapassavam os limites aceitáveis, o dismantelamento estrutural era notório. Na zona urbana, as escolas, dado o número elevado de grades em janelas, portas e corredores, salas pequenas para um grande contingente de alunos, baixa iluminação e relações autoritárias utilizadas como estratégias de disciplinamento dos movimentos, mais se assemelhavam a cadeias. Na zona rural, além da Secretaria de Educação não ter controle sobre a localização das escolas, muitas funcionavam em lugares improvisados, como casas de farinha, sede de associações e até cabanas em beira de rios, tendo o chão de areia como quadro de giz.

Em 1996, a partir do anúncio da criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, o Estado do Acre passou a conviver com sérias suspeitas de matrícula em duplicidade. No que diz respeito ao custo aluno, em 1998, o Acre tinha o terceiro maior valor do país, R\$ 959,00 (novecentos e cinquenta e nove reais), embora tivesse em contrapartida a menor relação professor-aluno. No que diz respeito à formação de professores, nada se fazia além das ações pontuais mencionadas em governos anteriores, e o quadro não era animador, como mostra a TAB 9 (conf. p. 104).

O quadro de professores atuando em funções docentes na Educação Infantil, em Classes de Alfabetização e no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, demandava por formação. Havia um grande contingente de docentes atuando em um nível sem, entretanto, dispor daquela formação, ou seja, mais de 400 professores em exercício sequer haviam terminado o Ensino Fundamental. As limitações de um formulário padrão, que especifica apenas que o professor tem formação incompleta no Ensino Fundamental, torna-se insuficiente para descrever uma realidade mais perversa: havia um grande contingente que trabalhava de 1ª a 4ª série, tendo completado apenas o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Era ínfimo o número de docentes com nível superior.

TABELA 9
Funções docentes por grau de formação no Estado do Acre em 1999

Docentes	Fund.Incompleto		Fund. Completo		Méd. Completo		Superior	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Educação Infantil	29	04	92	34	621	37	75	07
Classes de Alfabetização 1ª a 4ª série	02	-	02	-	60	-	08	-
Total	237	99	1.136	1053	2.483	95	231	38
Total	268	03	1.230	1.087	3.764	32	314	45

Fonte: INEP, Censo Escolar, 1999.

*O mesmo docente pode atuar em mais de um estabelecimento de ensino

A despeito do exposto e do quadro complexo em que se encontrava o sistema estadual de ensino, a partir da análise dos indicadores de educação da TAB. 10, é inegável que, se comparado com períodos anteriores, em 2000, houve melhoras significativas nos indicadores educacionais, embora muito distantes do ideal.

TABELA 10
Indicadores educacionais do Estado do Acre, no período de 1991-2000

Faixa Etária	Taxa de Analfabetismo		% menos de 4 anos de estudo		% menos de 8 anos de estudo		Frequência a escola	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000	1991	2000
7 a 14	45,2	24,7	---	---	---	---	63,3	83,9
10 a 14	33,2	14,3	78,5	59,3	---	---	66,7	86,9
15 a 17	25,1	10,8	50,2	31,7	90,4	75,8	50,6	69,5
18 a 24	27,7	14,6	45,9	29,5	74,4	60,1	---	----

Fonte: França, 2006 – Extraído do Atlas de desenvolvimento no Brasil.

Este foi o legado recebido pela equipe gestora que assumiu a Secretaria de Estado de Educação em 1999, com todos os desafios que o contexto impunha. E é a partir da realidade expressa que a gestão educacional do governo foi deflagrada, optando-se por duas frentes de ação. Primeiro, investiu-se na construção de novas escolas e na modernização da infraestrutura escolar em todo o Estado, optando-se por um conjunto arquitetônico que ia das carteiras escolares ao modelo da escola. Dentro deste modelo, todas as escolas de ensino médio ganharam bibliotecas, laboratórios de informática e ginásios poliesportivos. A segunda,

objeto de estudo desta pesquisa, foi a valorização dos recursos humanos investindo-se na formação inicial e continuada em serviço de professores e técnicos que ainda não tinham o nível superior. No caso dos profissionais docentes, o esforço foi em cumprir o estabelecido na LDB e no Plano Decenal de Educação que previam que todos os professores da Educação Básica, até o ano de 2007, tivessem formação em Nível Superior, em cursos de licenciatura de graduação plena.

Houve neste sentido um esforço concentrado para que todos tivessem acesso à formação, e programas especiais foram implementados para garantir Ensino Fundamental, Médio e Superior a todos os professores, tendo em vista que ainda era grande o contingente de professores que atuavam sem sequer terem concluído o Ensino Fundamental. A discussão específica sobre a formulação e implementação desta política de formação receberá tratamento específico no próximo capítulo.

No contexto da valorização profissional, foi implantado o PCCS - Plano de Cargos, Carreira e Salários, reivindicação antiga dos movimentos sindicais, que elevou em 140% os salários dos profissionais da educação, tornando-o, segundo o INEP, um dos melhores PCCS do país.

Dentre os feitos da reforma nas políticas educacionais, ainda segundo França (2006) destacam-se: a reativação e recomposição do Conselho Estadual de Educação como órgão de deliberação coletiva; a criação do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, com vistas a oportunizar o acesso permanente àqueles estudantes que, por alguma razão, tiveram o acesso negado anteriormente; o fortalecimento do Programa de mobilização de Jovens e Adultos – MOVA; a implantação do Programa Dinheiro Direto na Escola, garantindo maior eficiência na utilização dos recursos pelas escolas; a implantação do Programa Saúde na Escola, garantindo atendimento especializado por parte de dentistas, nutricionistas e oftalmologistas; criação das Escolas Indígenas e aprovação da Lei Estadual nº 1.513/2003, que instituiu a Gestão Democrática nas escolas.

Há que se destacar que estava em vigor até então a Lei Estadual nº 1.201/96, também intitulada de Lei da Gestão Democrática. No entanto, ao ser aprovada a Lei Estadual nº 1.513/2003, uma nova concepção de administração foi instituída. E, se o modelo de gestão em vigência no governo popular passou a requerer o envolvimento de todos os setores da administração pública, inclusive das escolas para sua materialização, na mesma direção, o proposto para as escolas passou a desejar o envolvimento e participação de todos os segmentos escolares. A nova lei suprimiu a figura do vice-diretor e estabeleceu a necessidade de um núcleo gestor nas escolas. Em tese, supôs-se que as decisões seriam mais coletivas e

democráticas. Outro diferencial é que foi alargado o poder do Conselho Escolar, supondo-se também maior participação da comunidade. Houve ainda um reforço na necessidade de a escola elaborar seu Projeto Político Pedagógico de forma participativa e apresentar melhor desempenho como forma de responder às exigências do sistema por resultados. Portanto, a nova lei se estabelece como uma estratégia de gestão: a administração por resultados.

Assim, é possível, numa perspectiva crítica, afirmar que a lei se caracteriza por ambivalências: de um lado acena por maior participação; e de outro, cobra resultados aos moldes dos modelos de administração gerencial que, em muitos casos, é um modelo avesso à participação. Isso pode ser percebido na escola, por exemplo, por meio de projetos como o PPP e o PDE. O primeiro se encaixa num modelo participativo, e o segundo se assemelha aos enfoques gerenciais.

Dessa forma, ampliando as informações contidas na TAB. 3, apresentada no capítulo anterior, observa-se em conformidade com o demonstrado na TAB. 11 que, além das mudanças mencionadas, houve também um aumento significativo no volume de recursos para educação.

TABELA 11
Percentuais da receita de impostos destinados à função educação no Estado do Acre no período de 1962-2002

Período	Governador	Verbas destinadas à Educação
1962 – 1964	José Augusto	5%
1965 – 1966	Edgar Cerqueira	7%
1967 - 1971	Jorge Kalume	13%
1972 – 1975	Wanderley Dantas	8%
1976 – 1979	Geraldo Gurgel de Mesquita	7,8%
1980 – 1983	Joaquim Falcão Macedo	Dado não localizado
1984 – 1987	Nabor Teles da Rocha Júnior	8,7%
1988 – 1991	Flaviano Flavio B. de Melo	Igual ou superior a 25%
1992 – 1995	Edmundo Pinto de A. Neto	Igual ou superior a 25%
1996 – 1999	Orlei Cameli	Igual ou superior a 25%
1999 – 2010	Jorge Viana e Arnóbio Marques	Igual ou superior a 30%

Fonte: Relatório do Balanço Anual da Contadoria Geral, SEFAZ, 2008.

É importante destacar que, a partir da promulgação da Lei Federal nº 7.348, de junho de 1985, os estados passaram a ser obrigados a aplicar o percentual de no mínimo 25% do recurso oriundo dos impostos, com gastos com o funcionamento da educação. Intencionava-se por meio da pesquisa documental construir um demonstrativo de todo este período. No entanto, na fase exploratória da pesquisa, identificou-se uma perda significativa de documentos concernentes ao período de 1985 a 1996, em decorrência do sucateamento da ACREDATA, empresa responsável, à época, pelo processamento de dados do Estado, o que dificultou o acesso a dados importantes. Contudo, segundo o Balanço Anual da Contadoria Geral da Secretaria da Fazenda, sintetizado na TAB. 12, o percentual investido em educação no Estado, no período de 1990 a 1999, apresentou desempenho com pouca variação ainda que um pouco acima do percentual obrigatório.

Um olhar mais descuidado poderia inferir que houve um salto quantitativo do período de 1987 para 1988, contudo enfatiza-se que a ampliação ocorreu por força da exigência legal. Diferentemente, houve um mérito na gestão do governo de Jorge Viana quando, a partir de 1999, para enfrentar as demandas, houve a ampliação no volume de recursos destinados à educação, de 25% para nunca menos que 30% nos recursos.

Para a leitura e análise da TAB. 12, a seguir, é importante destacar dois aspectos: primeiro, que a variação no montante de recursos está vinculada à política de arrecadação de impostos implementadas e, segundo, que no ano de 1994 o governo brasileiro criou o programa de estabilização econômica com a publicação da medida provisória nº 434, no Diário da União. Tal medida instituiu regras de conversão e uso de valores monetários, iniciou a desindexação da economia e determinou o lançamento de uma nova moeda, o real. Nesse sentido, aparentemente, um olhar descuidado leva a impressão de que houve uma diminuição de recursos investidos na função educação.

Observa-se ainda que, no período de 1996 a 1999, o volume de recurso subiu. No entanto, no mesmo período, a exceção do ano de 1997, os percentuais aplicados demonstraram uma ligeira queda. No que diz respeito ao ano de 1999, destaca-se que a diminuição dos recursos se deveu à austera proposta do governo, recém-eleito, de enxugamento de gastos públicos em todos os setores, inclusive na educação.

TABELA 12
Percentuais da receita de impostos destinados à função educação no Estado do Acre no período de 1990-2008

Ano	Recursos Aplicados na Educação	Percentual Aplicado
1990	3. 892. 910. 302, 59	25,20%
1991	17. 196. 154. 102, 04	25, 96%
1992	199. 401. 013. 541, 28	28, 36%
1993	16. 911. 592. 860, 35	25, 20%
1994	39. 797.243, 25	27, 27%
1995	81.233.561, 70	26, 53%
1996	89.343. 811, 36	26, 10%
1997	107. 462. 080, 42	27, 69%
1998	121.511.114,00	26, 92%
1999	126. 157. 941,00	25,22%

Fonte: Relatório de Balanço da Contadoria Geral, SEFAZ, 2009.

Entretanto, a despeito das baixas nos percentuais de investimentos, na ordem de quase 2%, os índices educacionais, a partir de 1999, apresentaram melhora em todos os segmentos educacionais, principalmente se comparados aos governos anteriores. Embora em um primeiro olhar pareça uma melhora incipiente, ao se considerar o universo de alunos atendidos e o percentual de elevação dos índices em períodos anteriores, pode-se afirmar que a melhora foi expressiva. Isso se deve, entre outros fatores, à ampliação no volume de recursos para a educação, que ocorreu a partir de 2000, o que possibilitou orçamento suficiente para começar a reverter o quadro de falência herdado de governos e políticas anteriores. Observa-se que tanto no Ensino fundamental quanto no Ensino Médio um dos maiores desafios para o governo era o de conter a evasão, considerada elevada e com pouca retroação. No Ensino Fundamental, o problema se localizava nos índices de evasão e reprovação, o que exigiu um número maior de políticas.

TABELA 13
Taxas de reprovação e evasão na educação básica do Estado do Acre – 2002

Ano	Reprovação no Ensino Fundamental	Evasão no Ensino Fundamental	Reprovação no Ensino Médio	Evasão no Ensino Médio
1999	13,2%	17,1%	4,9%	21,7%
2002	12,5%	12,1%	3,8%	20,3%

Fonte: Gerência de Estatística da SEE, 2008.

Outro elemento de destaque, entre os feitos deste período, foi a elevação no número de estabelecimentos de ensino que, no ano de 1998, era de 2002 escolas, e, no ano de 2002, chegou a 2.605. Considere-se ainda que, para além de um dado quantitativo, este também se constitui um dado qualitativo, se considerar que a grande maioria destes estabelecimentos de ensino haviam sido reformados ou encontravam-se nesse processo.

Deste fato, decorre a expansão do ensino no Estado, neste período, o que pode ser constatado na tabela a seguir.

TABELA 14
Acesso à matrícula por nível de ensino no Estado do Acre nos anos de 1998 e 2002

Nível/Modalidade	1998	2002
Ensino Fundamental	129.151	149.619
Ensino Médio	20.186	25.024
Ensino Supletivo	29.737	52.947
Ensino Especial	655	1.135

Fonte: Relatório anual da SEPLANDS, 2002.

A análise, ainda que simplificada, dos dados apresentados na TAB. 14 permite algumas constatações. Houve significativa ampliação do número de vagas em todos os segmentos e, em altos percentuais, no ensino supletivo. Este fato justifica-se primeiro pela tentativa de se fazer correção nas políticas anteriormente implementadas que, não dando conta da expansão da matrícula, represou um grande contingente da população que, sem oportunidade e com distorção idade-série, viu na suplência a possibilidade mais rápida para a sua correção e acesso ao saber. Outro elemento que justifica esse aumento considerável de alunos no supletivo, atribui-se aos altos índices de evasão e repetência ocorridas no período anterior que também concorreram para esse aumento.

No que diz respeito à formação de professores, de acordo com dados fornecidos pelo setor de estatística da Secretaria de Estado de Educação, o Acre dispunha, em 1999, de 2.369 professores lotados na rede estadual de ensino, com atuação no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Desses, 969 atuavam na zona rural e 1.400 na zona urbana. Em 2006, este número reduziu para 2.014, sendo 842 na zona rural e 1.172 na zona urbana. A redução se justifica, entre outras razões, pelo reordenamento ocorrido nas redes municipal e estadual de ensino e, especialmente, em decorrência de a formação de professores nos programas de formação de licenciaturas específicas ter aberto a possibilidade de muitos docentes migrarem para o segundo segmento do ensino fundamental e para o ensino médio. Destaca-se que, na publicação desses dados, o Programa Especial de Formação de Professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ainda não havia concluído suas ações formativas.

Considerando o período de 2000 a 2006, o nível de formação dos professores que atuavam na zona rural do estado apresentou elevação. O número dos que possuíam apenas o Ensino Fundamental completo ou incompleto caiu de 57% para 12%; os que possuíam o nível médio com ou sem habilitação em magistério subiu de 40% para 80%. Com relação ao nível superior, também houve elevação de 3% para 8%.

Dos professores que atuam na zona urbana da rede estadual de ensino, verificou-se que o percentual dos que possuíam apenas o nível fundamental completo ou incompleto caiu de 3% para 0%. Dos que possuíam somente o nível médio, com ou sem habilitação em magistério, o percentual sofreu uma redução de 93% para 49% e, por fim, dos professores com o nível superior, subiu de 4% para 51%.

O nível de formação dos professores que atuavam na zona rural do município também apresentou aumento expressivo. O número de professores que possuíam apenas o ensino fundamental completo ou incompleto caiu de 76% para 4%. Os que possuíam o nível médio com ou sem habilitação em magistério subiram de 23% para 94%, e o número dos professores com nível superior foi elevado de 0,9% para 2%. Com relação aos professores que atuam na zona urbana, da rede municipal de ensino, verifica-se que o número de professores que possuíam apenas o nível fundamental completo ou incompleto caiu de 11% para 2%, sendo que destes todos possuem o fundamental completo, não se constando mais nenhum professor com o fundamental incompleto. Os que possuíam somente o nível médio, com ou sem habilitação em magistério, diminuíram de 76% para 61% e, por fim, os professores com o nível superior subiram de 13% para 37%.

Assim, no que diz respeito à política educacional, a gestão neste período nos leva a conclusões importantes. Houve, por parte do governo, uma nítida preocupação com as condições de governabilidade orçamentária, em virtude da necessidade de viabilizar suas ações e uma preocupação crescente em atender às demandas de setores sociais e as promessas de campanha constantes no programa de governo. Numa situação de certo conforto para o governo, os espaços de debate foram ampliados garantindo a presença da sociedade civil na formulação e implementação das políticas pensadas e a serem pensadas para este campo.

Dentre as muitas políticas educacionais que foram implementadas ao longo da gestão do governo do PT, merecem destaque, por sua ousadia e amplitude os programas de formação de professores em serviço. Os Programas Especiais de Formação de Professores para a Educação Básica – especialmente o Curso de Pedagogia Modular - é tido como referência em âmbito nacional. De acordo com reportagem publicada no site do Ministério da Educação e Cultura – MEC, o programa oferece ao país um modelo de diálogo e de capacidade de gestão com a realidade local e regional, por meio de um sistema de parceria com três atores: a UFAC, a Secretaria de Estado de Educação e cada uma das 22 Secretarias Municipais de Educação.

Em discurso proferido em solenidade de colação de grau dos alunos do Curso de Pedagogia a distância, a professora Maria Correia da Silva, atual Secretária de Educação do Estado, afirmou que o índice de professores formados por meio de cursos de graduação, na área urbana, passou de 26% em 2000 para 80% em 2008, tendo ainda a SEE a projeção de alcançar a meta de 100% de seus professores graduados em 2011, quando ocorrerá a finalização dos programas especiais ainda em andamento. Além do investimento na formação dos professores da rede pública estadual, o plano de carreira destes profissionais também é tido, no período da realização desta pesquisa, como um dos melhores de todo o país, com um piso salarial de R\$ 1.675,79 (Mil seiscentos e setenta e cinco reais), para 30 (trinta) horas semanais de trabalho. No que diz respeito à carga horária de trabalho, em conformidade com a Instrução Normativa nº. 4, de 13 de abril de 2004,

Art. 40 – A carga horária do professor obedecerá ao que dispõem as Diretrizes Nacionais para a carreira e remuneração do Magistério Público e a Lei Complementar Estadual nº 067 de 20 de junho de 1999, assim distribuída:

§ 1º - O professor de Educação Infantil e de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental dedicará 20 horas à sala de aula e as horas restantes estabelecidas no contrato serão destinadas às atividades de estudo e planejamento na unidade de ensino.

Nesse sentido, o professor dos anos iniciais passou a ter regulamentadas, na sua carga horária contratual, as horas destinadas ao planejamento e outras atividades docentes como estudo, correção de atividades, de provas e para procedimentos de registros de avaliação.

Soma-se a isso a novidade implantada a partir da promulgação da Lei nº 199/2009, que instituiu o Premio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional – PAVDP.

Art. 23-A. Os professores do Quadro de Pessoal da SEE, que estejam em efetiva regência, terão direito ao Prêmio Anual de Valorização e desenvolvimento profissional – PAVDP, respeitados os valores máximos estabelecidos no anexo IV.

Parágrafo Único. Os critérios para o recebimento e a forma de pagamento do Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento profissional – VDP serão estabelecidos em decreto do Poder Executivo.

O referido prêmio destina-se a professores no efetivo exercício de função docente, na regência de sala de aula e pago em duas parcelas, uma no mês de julho e outra no mês de dezembro. Para recebê-lo, o professor precisa cumprir com alguns critérios, tais como: assiduidade, presença no planejamento, execução com zelo da carga horária.

2.4 Os caminhos da reforma educacional no Estado do Acre

Como anteriormente mencionado, a partir de 1999, um novo modelo de gestão foi implantado na administração do Acre, rompendo com a tradicional forma de se gerenciar – a do clientelismo e empreguismo. Para fazer frente à situação exposta, o governo iniciou, ainda neste ano, no contexto de reformas em nível nacional, o enfrentamento das condições mais críticas de sua governança.

O primeiro desafio foi um amplo processo de recadastramento e classificação de todos os funcionários a partir de dois critérios básicos: tempo de serviço e qualificação profissional. Ato contínuo, obedecendo à ordem de classificação, um a um foi sendo lotado prioritariamente nas escolas. Veio então uma primeira constatação: a de que o número de professores não estava tão aquém das necessidades do Estado. Uma lista de excedentes passou a compor um banco de reserva, sendo os professores posteriormente lotados em áreas mais deficitárias, com maior número de escolas, turmas e alunos. Não se pode afirmar que foi este um movimento tranquilo, o período foi marcado por inúmeras contestações, mas demonstrava à sociedade a que veio o governo.

Uma vez reorganizadas as lotações e feita a identificação de funcionários “fantasmas”, o governo estabeleceu debates com o Sindicato dos Trabalhadores do Acre e sua segunda ação foi partir na direção de solucionar outra questão crucial - a política salarial. À época, o salário de professores no Acre era considerado um dos piores do país, sendo rotulado de “salário de miséria”, “salário de fome” e “vergonha nacional”.

Segundo Almeida Júnior (2006), gestor da Secretaria de Estado de Educação e atual governador do Estado, ao ser analisado o plano de carreira, identificou-se que os classificados “salários de miséria” pertenciam a 80% dos professores, mas 20% estavam com salários bem acima da média nacional. Outra constatação é que a maioria dos professores estava em meio de carreira, o que indicava que ninguém recebia apenas o salário, pois contavam com um conjunto de gratificações que ao final chegava a dobrá-lo.

No lugar de apenas gerenciar esta situação, o governo se sentiu desafiado a mudar a política salarial e optou pela criação de um novo plano de carreira. Foi deflagrada a partir de então ampla valorização profissional do magistério. No entanto, há que se destacar que os critérios que deram sustentação a esta política foram baseados na equidade e mérito.

Saviani (1998) destaca que, do ponto de vista histórico, o princípio de equidade era utilizado pelos juristas romanos para abrandar o rigor do direito, por meio de uma interpretação benigna, favorecendo certa margem de arbitrariedade nas decisões daqueles que detêm o poder. A equidade é então entendida como *um equilíbrio entre o mérito e a recompensa*, o que para o autor justifica a prioridade dada a esse conceito na atualidade, uma vez que há o endeusamento do mercado e, por isso, o aumento da concorrência e competitividade.

Ainda segundo o autor (2000, p.56), o termo equidade: “[...] se converteu na categoria central das políticas sociais de um modo geral e, especificamente, da política educacional, sob a hegemonia da orientação política denominada de neoliberalismo”. No entanto, para o governo do Acre, a base do discurso político foi centrada no legado aristotélico para o uso do termo, em que o princípio da equidade exige o reconhecimento das desigualdades existentes na *polis*. Portanto, exige a necessidade de tratamento desigual aos desiguais na busca da igualdade entre os homens. No que diz respeito ao mérito, preconizava-se a valorização da dedicação, assiduidade, pontualidade e desenvolvimento profissional previstos no “Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação”, uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação no Estado.

O Plano de Carreira do Magistério do Acre (1999) incorporou então as gratificações aos salários, transformou a jornada de trabalho contratual de 40 horas semanais, fictícias,

porque não eram integralmente cumpridas, para 25 horas semanais e elevou o piso salarial em mais de 100%. Os aumentos foram dados de forma diferenciada, numa escala de 0 a 120%, sendo mais beneficiados os professores que ganhavam menos.

È importante destacar que o Plano de Carreira do Magistério do Acre, em 1998, havia sido elaborado em consonância com a Lei nº 1.252, de 22 de dezembro de 1997, e dividia a carreira em oito classes diferentes. Com a implantação do novo plano, em 1999, conforme demonstrado na TAB. 15, o magistério acriano foi dividido em apenas três categorias: professores sem formação em nível médio (P1), professores com formação em Magistério (P2) e professores com formação em nível superior (P3), com maior aproximação salarial e em oito letras que representavam a possibilidade de progressão por tempo de serviço, indo do ingresso na letra A até completar 25 anos de carreira. A mudança de letra ocorria a cada cinco anos.

TABELA 15
Plano de Carreira do Magistério no Estado do Acre em 1999

	A	B	C	D	E	F
P1	450,00	495,00	540,00	585,00	630,00	675,00
P2	675,00	742,00	810,00	871,50	945,00	1012,50
P3	742,50	816,75	891,00	965,25	1.039,50	1.113,75

Fonte: Secretaria de estado de Educação – Gerencia de Pessoas – 2002.

Em 2001, foi dada nova configuração ao Plano de Carreira do Magistério Acriano, com apenas duas categorias, de acordo com os dados apresentados na TAB. 16. Vale ressaltar que a categoria identificada por P1 – professores com nível médio está, desde então, em franca extinção, em decorrência da ampla política de formação de professores formulada e implementada a partir de 2000 e ainda em andamento no Estado, a qual visa assegurar a formação em nível superior a todos os professores das redes estadual e municipais, objeto de estudo neste capítulo.

TABELA 16
Plano de Carreira do Magistério no Estado do Acre em 2002

	A	B	C	D	E	F
P1	450,00	495,00	540,00	585,00	630,00	675,00
P2	1200,00	1320,00	1440,00	1560,00	1680,00	1800,00

Fonte: Secretaria de Estado de Educação – Gerência de Pessoas – 2002.

A partir de então, as questões salariais deixaram de ser a bandeira de luta e os movimentos sociais e o Estado passaram a focar na qualidade do ensino. Neste contexto, na esteira dos debates que ocorriam em nível nacional e local, ganhou centralidade na formulação e implementação de políticas no campo educacional, como forma de melhorar os indicadores de qualidade de ensino, a formação de professores.

2.5 A formulação e implementação da formação de professores em serviço por meio de programas especiais: os antecedentes da política

A descrição e discussão que se seguem foram feitas com base nas informações colhidas no contato direto com gestores do sistema, sindicalistas, coordenadores dos diferentes cursos de licenciatura, Coordenadores de *Campi* e inúmeros professores que atuaram nos referidos programas.

A formulação e implementação da política de formação de professores, por meio dos programas especiais, no Estado do Acre, não foi uma dádiva. Tal iniciativa deveu-se também a uma forte atuação e pressão do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Acre - SINTEAC e, a partir de 1998, da Associação de Professores Licenciados – APL, ambas entidades de classe ligadas ao magistério. O sindicato, desde meados da década de 1980, já vinha travando inúmeras lutas junto ao poder público, reivindicando a implementação de políticas públicas de formação e qualificação, não somente, mas, principalmente, do corpo docente das redes estadual e municipal, além da criação do Plano de Carreira dos profissionais da Educação, da melhoria das condições de trabalho desses profissionais e, mais recentemente, a luta vem sendo encampada pela formação em nível superior de outros profissionais da educação.

Como resultado dessas lutas, a partir de 2000, partindo do que preconiza o art. 197 da Constituição Estadual e da Emenda Constitucional n.º 20/2000, que determina que “O estado

aplicará, anualmente, com a educação, nunca menos que 30% da receita resultante de impostos, inclusive proveniente de transferência constitucional da união”, foi deflagrado pelo Governo do Estado um amplo projeto de reforma. Em decorrência do exposto, políticas públicas no campo educacional começaram a ser formuladas e implementadas com ações em três frentes: 1- Programa de Construção e Adequação de Prédios Escolares e melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação – PAPE. 2- Políticas de formação inicial, por meio de Programas Especiais de Formação de Professores para a Educação Básica-PEFPEB e 3- Programas de Formação Continuada. Vale ressaltar que o PAPE e os diferentes programas de formação continuada implementados no Estado foram financiados com recursos do Fundescola⁹.

Dentre os muitos programas financiados no Estado do Acre, de acordo com dados coletados junto ao setor de planejamento da SEE, destacam-se:

- O PAPE, que tem como objetivo a reforma e adequação das salas de aula e sanitários das escolas públicas das redes estaduais e municipais;
- O Programa para compra de equipamento e mobiliário para escolas adequadas – o programa destina recurso para a aquisição de carteiras escolares, cadeiras e mesas para professores, armários de aço e ventiladores para as escolas públicas das redes estaduais e municipais que tenham sido adequadas por meio do PAPE;
- O Plano de Desenvolvimento da escola (PDE), cujo objetivo é financiar o processo gerencial de planejamento estratégico a ser desenvolvido pela escola, elaborado de modo participativo com a comunidade escolar. Por meio dos recursos oriundos desse programa, trabalha-se pela melhoria da qualidade do ensino, mediante a capacitação das equipes escolares e técnicos das redes estadual e municipais;
- O Projeto de Melhoria da Escola (PME) - Trata-se de conjunto de metas e ações elaboradas pela comunidade escolar que visam à melhoria dos processos pedagógicos. Convênios com estados e municípios e recursos repassados para as Unidades Executoras das escolas beneficiadas;
- O Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), que objetiva executar programa de formação continuada de professores do ensino fundamental nas áreas

⁹ O Fundescola é um programa da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF/MEC), desenvolvido em parceria com estados e municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, financiado pelo Governo Federal com recursos oriundos do Banco Mundial. O programa atua em zonas de atendimento prioritário, conforme as microrregiões definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e localizadas na região das capitais e na segunda maior cidade do estado e seu entorno.

temáticas de Matemática e Língua Portuguesa. Envolve também avaliação diagnóstica e reforço da aprendizagem dos estudantes;

- O Programa Melhoria do Rendimento Escolar que visa promover a formação continuada de professores em funções docentes das redes estaduais e municipais, na perspectiva do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação dos Professores;
- O programa da Escola Ativa – objetiva implantar a metodologia para salas multisseriadas da zona rural, combinando uma série de elementos pedagógicos e administrativos.

Dentre os programas de formação continuada, merece destaque, pelo contingente de profissionais atingidos, os Parâmetros em Ação, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, Programa de formação continuada para professores dos anos iniciais em áreas do currículo, consideradas precárias em termos de resultado de aprendizagem, no caso, Língua Portuguesa e Matemática – GESTAR, e o Programa de Aceleração de aprendizagem de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental – ACELERA, que objetivava corrigir o fluxo idade-série para o qual também foram necessárias políticas de formação continuada para os professores.

Merece destaque no bojo desta discussão o PROFA. O programa foi implantado em todo o Brasil, dentro da política de formação continuada da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, em decorrência da reforma de ensino implantada no governo Fernando Henrique Cardoso. O programa consta de um curso voltado para o desenvolvimento de competências dos professores alfabetizadores na formulação de objetivos, conteúdos e metodologias de alfabetização. A implementação deste Programa teve como objetivo “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e a escrever” (MEC, 2001, p.5), através de um aprofundamento da didática da alfabetização, elaborada por pesquisadores de diversos países, numa perspectiva de construção coletiva do conhecimento. Teve como aporte teórico o paradigma psicogenético de construção da lecto-escrita, embasado nas pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e outros colaboradores. O programa foi coordenado por Telma Weisz.

A novidade é que, embora se tratasse de um programa de formação continuada, o mesmo foi ofertado, no Estado do Acre, na estrutura do Curso de Pedagogia Modular, portanto na formação inicial, com carga horária de 180 horas. Esta ação se justificou uma vez que o público alvo – professores alfabetizadores da Educação Infantil, do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, estavam inseridos na formação inicial em nível superior em serviço. Portanto, tratou-se da implementação

concomitante em um mesmo programa de formação, de duas políticas da formação em serviço, uma inicial e a outra continuada.

Como anteriormente dito, em conformidade com o Plano Estratégico da SEE/ 1999, o foco das políticas educacionais formuladas e implementadas a partir desse ano foi a escola e sua função precípua – ensinar e ensinar bem. Em conformidade com o QUADRO 1, a seguir, essas políticas nos últimos 10 (dez) anos priorizaram a formação de professores e foram organizadas em diferentes programas.

A primeira edição desses programas especiais teve início em 2000, com a formação em nível médio de um grande contingente de professores e, a partir de 2001, concentraram-se todos os esforços na implementação da formação no Ensino Superior. Entretanto, em 2006, uma nova edição de programas de formação foi necessária para o atendimento prioritário de professores com atuação em escolas rurais, indígenas e em municípios de difícil acesso.

QUADRO 1

Programas especiais de formação inicial de professores em serviço, implementados no Acre no período de 2001-2011

PROGRAMAS	PROFESSORES INSCRITOS	PROFESSORES FORMADOS	DURAÇÃO
PROFORMAÇÃO – Formação de professores em Nível Médio, concluído em 2001.	1.844	1.634	02 anos
PRÓ-SABER – Formação inicial de Professores para a Educação Básica, concluído em 2006.	4.558	4.206	04 anos
PROFIR – Formação inicial de professores rurais para a Educação Básica.	2.535	Em andamento	05 anos
PROEFE – Formação inicial de professores em municípios de difícil acesso para a Educação Básica.	720	Em andamento	05 anos
UAB/ UNB – Formação a distância em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.	950	794	03 anos
UAB/ UNB – Formação a distância em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, 2ª edição.	597	Em andamento	03 anos
UAB/ UNB – Formação a distancia em Curso de Licenciatura Plena em Música, Artes Visuais e Teatro.	364	Em andamento	04 anos

Fonte: Coordenação de Ensino Superior, SEE, 2010.

Entretanto, vale ressaltar que o levantamento realizado pela SEE, no final de 2005, apresentava ainda um número significativo de professores atuando na Educação Infantil e Anos Iniciais sem a formação necessária, e uma carência de professores licenciados na área de

Artes Visuais, Música e Teatro para atender às demandas formativas dos currículos de 6º a 9º ano e Ensino Médio. Na direção de solucionar o problema, possibilitando aos professores o acesso a essa formação, os programas especiais foram reeditados.

A UFAC se manteve como parceira no atendimento ao PROFIR – Programa de Formação Inicial de Professores da zona rural do Estado e ao PROEFE – Programa Especial de Formação Inicial em municípios de difícil acesso. Atuou também em outra frente de ações formativas, no PROECO – Programa Especial de Bacharelado em Economia. Esse programa, ainda em andamento, tem como objetivo possibilitar acesso à formação em nível superior, prioritariamente, embora o processo seletivo tenha sido aberto à comunidade, ao quadro de servidores técnico-administrativos dos municípios, exceto na capital. Para a formação em outras licenciaturas e no Curso de Pedagogia a distância, foram firmados convênios com a UAB – Universidade Aberta do Brasil/ UnB – Universidade de Brasília.

O Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) é um curso na modalidade de ensino a distância para a habilitação no Magistério em nível médio. Está dirigido aos professores em exercício no sistema de ensino, que não tenham ainda formação desse nível.

Com duração de dois anos, o Programa é destinado a professores das primeiras séries do Ensino Fundamental, em exercício, que não possuem a titulação legalmente exigida e lecionam nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. No caso do Acre, o referido programa foi estendido a professores que lecionavam em turmas de 2ª, 3ª e 4ª séries e em salas multisseriadas.

Como o programa foi ofertado na modalidade do ensino a distância, permitiu democratizar o acesso à qualificação profissional, atingindo muitos professores que viviam em contextos isolados ou que não reuniam as condições materiais para participar de capacitações regulares presenciais.

Segundo Gatti (2000), os estudos de demografia educacional no país demonstravam que, no final da década de 1990, não eram poucos os professores no Brasil, especialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que não tinham formação em nível médio, e muitos sequer haviam terminado o Ensino Fundamental. Isso representou um desafio a políticas públicas de melhoria na qualidade da educação no país e demandou por ações que pudessem oferecer esse tipo de formação, criando uma base adequada para a posterior formação em nível superior.

Dados do INEP revelam que o programa atingiu 27 mil professores, em 1.107 municípios nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. No Acre, 1.844 professores tiveram

acesso a esta formação nos 22 municípios do Estado, dos quais 1.634 concluíram com êxito, perfazendo um total de 89,2% de índice de aproveitamento. Este fato revela que, a partir da implementação dessa política, o Estado se aproximou bastante da possibilidade de quase zerar os indicadores de professores leigos promovendo a formação mínima exigida por lei.

A referida formação criou a possibilidade de um grande contingente de professores, agora com nível médio, requererem a formação em nível superior. Nessa direção, e como forma de superar o número reduzido de professores com formação em nível superior no Acre, principalmente com atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi criado o PROSABER.

Ressalta-se que a ideia inicial era a criação, pelo Estado, de um instituto de nível superior de educação. Havia uma resistência consensual por parte dos gestores da Secretaria de Estado de Educação que a formação em serviço fosse feita em meio acadêmico universitário. Povoava o imaginário da referida equipe que a formação via universidade ocorreria de forma livresca e descontextualizada da prática necessária a mudanças na sala de aula.

No que concerne à análise da formação profissional do professor, no contexto da reforma nacional, identificam-se variadas tendências. Pérez-Gómez (1998, p.364), baseado em estudos realizados por Zeichner e Freiman-Nemser, identifica diferentes orientações nos currículos dos cursos de formação: a acadêmica, a técnica, a prática e a de reconstrução social. Marcelo Garcia (1999) aponta como orientações predominantes neste contexto a acadêmica, a tecnológica, a personalista, a prática e a social-reconstrucionista.

Tomando como referência a identificação de Pérez-Gomez, na *perspectiva acadêmica*, o ensino é tratado como um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura pública acumulada pela humanidade. O professor é visto como um especialista nos diferentes campos de saberes que fazem parte dessa cultura. A prioridade na formação do professor passa a ser o domínio de conteúdos específicos que deverá transmitir a seus alunos, ou seja, os saberes disciplinares.

Na *perspectiva técnica*, sustentação da racionalidade técnica, tem como preocupação central dotar o ensino de *status* e rigor próprios do conhecimento científico. Sustenta a concepção de que a atividade profissional tem um caráter instrumental e é dirigida para a solução de problemas através do uso adequado de princípios e técnicas científicas. O professor deve ser um técnico e como tal deve se apropriar do conhecimento, desenvolver competências e atitudes adequadas a sua intervenção prática. Os conhecimentos da formação são produzidos por cientistas, cabendo ao professor dominá-los e fundamentar neles sua ação.

Na *perspectiva prática*, segundo o autor, o professor é visto como um artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar situações ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula.(p. 368). A formação docente prioriza, então, a prática, na qual o professor demonstrará mais ou menos criatividade e capacidade adaptativa às realidades cotidianas. Destaca-se, dentro da perspectiva técnica, a existência de duas correntes: a tradicional e a reflexiva, que ganhou um destaque significativo na literatura nessa década.

Na corrente denominada de tradicional, a atividade docente é concebida como uma atividade artesanal, que a partir da construção de experiências vai dotando o professor de uma espécie de “sabedoria profissional”. Na formação, esses saberes vão sendo repassados por meio da interação entre os mais experientes, que vão ajudando os iniciantes na inserção e conquista da “sabedoria”.

Diferentemente do exposto, na corrente da reflexão sobre a prática, o entendimento é que, em face das diferentes situações que perpassam o trabalho do professor, este deve ser preparado a desempenhar um papel inovador, analisar o contexto das ações e relações na sala de aula e refletir sobre o mesmo antes, durante e posteriormente à ação, modificando-o permanentemente.

Na *perspectiva da reconstrução social*, o ensino é concebido como uma atividade crítica, uma prática social crivada de valores e princípios éticos, e são esses que presidem a intencionalidade e se materializam nos procedimentos adotados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a reflexão deve estar sempre incorporada ao cotidiano do professor. Dentro dessa perspectiva, considera-se a existência de dois enfoques: o de crítica e reconstrução social e o de investigação-ação e formação do professor para a compreensão.

No primeiro enfoque, parte-se do princípio de que tanto o ensino como a formação de professores voltam-se para o desenvolvimento da consciência social dos cidadãos, objetivando a construção de uma sociedade melhor. O professor é um intelectual transformador, dentro e fora do espaço escolar. Nesse sentido, a formação do professor deve dar ênfase à capacidade de reflexão crítica e ao desenvolvimento de atitudes. No segundo enfoque, na formação do professor para a compreensão, que se opõe acirradamente ao da racionalidade técnica, a prática docente, bem como a formação do professor, envolve um trabalho de natureza intelectual, de reflexão e interpretação constante.

Considerando o exposto, havia o entendimento por parte dos gestores da SEE de que a UFAC daria ênfase naquilo que os referidos autores classificam como formação, numa

perspectiva acadêmica. O ensino seria tratado como um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou, e o docente visto como um especialista nos diferentes campos dos saberes que fazem parte desta cultura. Em decorrência, a formação ficaria vinculada estreitamente ao domínio dos conteúdos específicos ou saberes disciplinares que este deverá transmitir, dando-se pouca importância tanto à formação didática nas disciplinas, quanto à formação pedagógica do docente.

A proposição da equipe gestora, a despeito das críticas formuladas a esta perspectiva, era que a formação tivesse uma orientação de caráter mais prático e fosse alicerçada na possibilidade de reflexão do professor ao longo do processo de formação. Para o autor supracitado, o enfoque reflexivo sobre a prática incorpora o entendimento de que, diante das diferentes situações que perpassam o trabalho docente, a formação deve preparar o professor para desempenhar um novo papel, capacitando-o a analisar seu contexto de atuação, mais precisamente a sala de aula e as práticas ali desenvolvidas. Havia assim, por parte do governo e da SEE, a expectativa de que a formação pudesse assegurar: a construção de valores coletivos e individuais; competência para o domínio de conteúdos de forma interdisciplinar; concorresse para o conhecimento e aperfeiçoamento da prática pedagógica e desenvolvimento profissional; promovesse a associação de conteúdos com as didáticas específicas e sobre tudo a autonomia dos professores em seus processos de aprendizagem.

Entretanto, o governo refletiu e chegou à conclusão de que assumir a formação sem a parceria com a UFAC era uma meta muito ambiciosa, podendo produzir impactos significativos na sua capacidade de governança e governabilidade. Esta decisão implicaria numa gama de ações que iriam desde o debate com a sociedade e movimentos sociais organizados, com os principais interessados – os professores – até a alocação de volume considerável de recursos que deveriam ser alocados para ações de formação no Ensino Superior e que objetivamente, minimizariam os investimentos na Educação Básica. Somado ao exposto, outro aspecto importante que merece destaque é o valor simbólico que representava para os professores das redes ingressar, independentemente da idade e do tempo de exercício profissional, em uma universidade federal.

Outro fator de convencimento foi o fato de a Universidade Federal do Acre, por meio do antigo Departamento de Educação, ter demonstrado disponibilidade para a construção compartilhada do projeto dos cursos a serem ofertados e a capacidade técnica de incorporar a ele as expectativas de ambas as instituições, o que redundou em benefícios significativos tanto para a Secretaria de Estado de Educação quanto para a Universidade Federal do Acre.

Em conformidade com o documento, intitulado Relatório Final do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental/ Curso Modular de Licenciatura Plena em Pedagogia (2008), na elaboração da proposta, juntaram-se diferentes olhares e perspectivas sobre um mesmo objeto. Neste processo de construção, advieram contribuições valiosas das diferentes instituições envolvidas na proposição. Participaram no trabalho da comissão de elaboração e construção da proposta do curso professores do, à época, Departamento de Educação, da administração do sistema estadual de ensino, do Conselho Estadual de Educação e Técnico em Assuntos Educacionais do quadro administrativo da UFAC.

De acordo com o referido relatório, depois de o projeto ter sido aprovado em Assembleia de Departamento, o processo tramitou cumprindo todos os protocolos administrativos e recebeu da Coordenadoria de Apoio ao Desenvolvimento de Ensino - CADEN (que era o setor da UFAC responsável em protocolar junto ao MEC o Projeto do curso para fins de autorização de funcionamento e posterior reconhecimento, o que se fazia necessário à época) parecer favorável à implementação do curso, destacando que a estrutura do projeto atendia às orientações curriculares dos cursos de graduação da UFAC e destacando que:

[...] os programas especiais de formação de professores da natureza do presente curso de Pedagogia representam o necessário enfrentamento à realização da formação docente em instâncias estranhas à universidade, como nos Institutos Superiores de Educação, por exemplo. (...) A citada proposta se respalda também nas indicações da ANFOPE que defende que a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental seja realizada em nível superior sob responsabilidade dos Centros, Faculdades e Departamentos de Educação através de seus cursos de Pedagogia. (p.13).

Ressalta-se que as políticas de formação de professores mantiveram interdependência interna e coerência com o conjunto de outras ações desenvolvidas no bojo da reforma, o que na perspectiva da sociedade redundou em sucesso. Isto pode ser atribuído, de acordo com Oliveira Júnior (2006), aos seguintes elementos: as políticas tiveram como nascedouro uma demanda comum desencadeada pela necessidade de melhoria da qualidade de ensino; foram formuladas e implantadas com base em resultados de estudos que identificavam áreas prioritárias; tiveram como base de sustentação os referenciais curriculares da Secretaria de Estado de Educação, em sintonia com as diretrizes nacionais; foram e continuam sendo monitoradas em conformidade com as ações, metas e resultados desejados pelo sistema; e a

participação do professor foi opcional, embora seja necessário destacar que, em decorrência da forte regulação do Estado nestas políticas, sua adesão se tornou praticamente obrigatória.

Assim, depois de mais de uma década de lutas e reivindicações, a Secretaria de Estado de Educação e a Universidade Federal do Acre firmaram parceria, que resultou, a partir de 2000, em um amplo convênio, cujo objeto era a formação em nível superior dos professores que se encontravam no efetivo exercício da profissão, nas escolas da rede pública municipal e estadual e com um desafio a mais: fazer chegar aos 22 municípios do estado esta oportunidade de formação.

Não se constitui objetivo deste trabalho proceder à análise comparativa com iniciativas de formação realizadas em outros estados. No entanto, deve-se destacar que a política de formação de professores implementada no Estado do Acre encontra-se, na perspectiva dos gestores de órgãos centrais do sistema, proporcionalmente, entre as iniciativas com maior volume de investimentos e abrangência.

Destaca-se que, no final de 2008, momento em que se fechava a coleta de dados exploratórios da pesquisa, praticamente 100% dos professores da rede oficial tiveram acesso a alguma política de formação em serviço, seja ela inicial e/ou continuada, inclusive, professores prestadores de serviço por meio de contrato temporário denominados de professores provisórios.

Assim, pode-se dizer que, priorizando a política de formação e valorização dos profissionais de Educação, o Governo do Acre, em parceria com as prefeituras municipais e com a Universidade Federal do Acre, reverteu o índice de 74% de professores leigos no final da década de 90, para o índice atual de 86% de diplomados em licenciaturas. Sendo que 14% de professores do meio rural e urbano de difícil acesso estão atualmente em formação, em cursos de licenciaturas presenciais e/ou a distância, em convênio com a UnB.

É importante destacar que o conjunto de ações que compuseram a reforma educacional do Estado foi constituído, no que diz respeito à formação de professores, pela soma de mais de 40 projetos. No entanto, foca-se este trabalho nos Programas Especiais de Formação de Professores para a Educação Básica, mais especificamente no Curso Modular de Licenciatura Plena em Pedagogia.

2.6 A UFAC e os programas de interiorização do ensino de graduação

Em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFAC (2006) e outros documentos institucionais, o Programa de Interiorização do Ensino de Graduação da Universidade Federal do Acre, iniciado em 1973 representa um esforço da IES em descentralizar as suas atividades acadêmicas sediadas, até então, em Rio Branco.

Historicamente, o isolamento das regiões do Estado do Acre tem se constituído em permanente desafio aos seus gestores, mobilizando-os para a busca de alternativas que têm minimizado, a cada período, as dificuldades da população interiorana do Acre e maximizado o acesso às políticas de formação.

A despeito das condições adversas, houve, por parte da Universidade Federal do Acre, ao longo das três últimas décadas, um esforço concentrado na formação de professores, por meio da chamada “experiência de interiorização”. Em todas as experiências com este foco, seja elas implementadas na sede, seja no interior do Estado do Acre, o Curso de Pedagogia sempre esteve presente, independentemente da modalidade e do formato dado à organização e estruturação do currículo: Licenciatura de Curta Duração ou Licenciatura Plena, Curso Parcelado ou Curso Modular, Formação do Professor concomitante à Formação do Especialista em Educação, Magistério das Séries Iniciais e Magistério das Disciplinas Pedagógicas e Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Carvalho (2006), no decurso das décadas de 1970 e 1980, prevaleceram, inicialmente, cursos parcelados na modalidade “Licenciatura de curta duração”. Esse modelo de formação era inspirado nas orientações que emanavam da política educacional vigente à época e, no caso do Curso de Pedagogia, caracterizava-se por uma organização curricular híbrida, formando os antigos técnicos e/ou especialistas em educação e professores para as disciplinas pedagógicas do curso de magistério do 2º grau.

A necessidade de oferta de cursos nas diferentes modalidades deveu-se, primeiramente, às dificuldades de localização e acesso aos municípios beneficiários da ação, mas, também, ao fato de as licenciaturas de curta duração terem se apresentado como uma alternativa, legalmente instituída, para acelerar o processo de qualificação e habilitação de professores, pois era grande o contingente de leigos em franca atuação nas redes estaduais e municipais. No início da década de 70, momento no qual foram implantados os primeiros cursos de formação de professores na educação superior, segundo dados da Secretaria de Estado de Educação, o Estado do Acre dispunha de um contingente de 68% de professores leigos em atuação, na rede oficial de ensino.

Nesse período, os cursos, pela forma como os currículos eram operacionalizados, foram denominados de “Licenciaturas Parceladas”. As atividades formativas eram ministradas somente nos períodos de recesso escolar, com duas etapas ao longo do ano, oferecendo-se, em cada uma delas, de quatro a oito disciplinas que se desenvolviam de forma concentrada no intervalo mínimo de quinze dias úteis. Essas ações de formação, embora sejam passíveis de críticas, não podem deixar de ser vistas e reconhecidas também como estratégias importantes para elevação do nível de formação dos profissionais da educação do Acre.

A primeira fase do Programa, iniciada em 1973, pode ser dividida em quatro grandes etapas, opção nesta pesquisa, embora outros autores optem por divisão distinta. Daquele ano até 1978, foram habilitados 134 professores, nas áreas de Ciências, Letras, Estudos Sociais e Pedagogia, com estrutura curricular de Licenciatura de Curta Duração. Numa segunda etapa, que vai de 1981 a 1983, os cursos oferecidos nos programas de interiorização habilitaram 164 professores, através dos Cursos Parcelados de Licenciatura Curta nas áreas de Pedagogia, Estudos Sociais, Letras e Ciências. Estes cursos foram ofertados nos Vales do Acre e Juruá. Destaca-se que, no vale do Acre, o município de Xapuri foi selecionado para sediar as atividades acadêmicas das quais participaram professores do municípios de Brasileira, Sena Madureira e vilas circunvizinhas.

Com base em informações coletadas junto ao Serviço de Registro e Controle Acadêmico – SERD, setor ligado à Diretoria de Assuntos Acadêmicos – DERCA, hoje denominado de Núcleo de Registro e Controle Acadêmico – NURCA/UFAC, a terceira fase dos programas de interiorização, de 1986 a 1993, habilitou 706 professores, sendo 385 em Cursos parcelados de Licenciatura Curta em Pedagogia e Letras e 232 em Cursos Parcelados de Licenciatura Plena em Pedagogia e Letras, oferecidos nos municípios de Xapuri, Brasileira, Sena Madureira, Feijó, Tarauacá, e 109 no Curso Regular de Licenciatura em Letras, no município de Cruzeiro do Sul. Em 1993, foi implantado o Curso de Pedagogia – Regular, no município de Cruzeiro do Sul. Dois anos após, foram implantados dois cursos modulares, em caráter temporário, o de Licenciatura Plena em História no município de Xapuri e Licenciatura Plena em Geografia em Brasileira, e ainda o Curso Parcelado de Licenciatura Plena em Letras, no município de Tarauacá, atendendo, dessa maneira, a um grupo de 150 alunos nos referidos municípios.

Ainda nesta fase, no segundo semestre de 1996, foram aprovados e implementados três cursos nos municípios de Feijó, Plácido de Castro e Sena Madureira, sendo, respectivamente, Licenciatura Plena em História – Regime Modular, Licenciatura Plena em Pedagogia – Regime Parcelado e Licenciatura Plena em Letras – Regime Parcelado.

A quarta fase representou um desafio da Instituição em atender municípios de estados vizinhos próximo da capital do Estado. Em 1976, a Universidade Federal do Acre levou a formação a 200 alunos no município de Guajará-Mirim, município distante de Rio Branco aproximadamente 450Km, localizado no Estado de Rondônia, por meio dos cursos de Ciências, Letras, Estudos Sociais e Pedagogia. Em 1999, ação semelhante foi realizada com 150 alunos, oferecendo formação nos cursos de Letras e História, em Boca do Acre, município vizinho do Estado do Amazonas, distante 200Km da capital acriana.

No entanto, em que pese a todos os esforços da UFAC, na sede e no interior, o alcance da formação havia sido insuficiente. Assim, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, com a obrigatoriedade da formação de professores para a Educação Básica acontecer em nível superior e não somente por imperativo legal, mas sobretudo por uma articulação e vontade política, a Universidade Federal do Acre aceitou o desafio de, em parceria com o Governo do Estado e Prefeituras Municipais dos 22 municípios do Acre, formar o quadro de professores, em serviço, para a Educação Básica. O gerenciamento das ações formativas se deu por meio do Programa de Interiorização do Ensino de Graduação. Dessa forma, foram intensificadas as ações de graduação da UFAC no interior, através dos chamados Programas Especiais de Formação de Professores –PEFPEB.

2.7 Os programas especiais de formação de professores: dimensão e alcance

Como anteriormente exposto, os Programas Especiais de Formação de Professores para atuar na Educação Básica surgiram da necessidade de elevar a formação dos docentes da educação básica no Estado, em cumprimento ao que estabelece a LDBEN 9.394/96, art.62.

Na mesma legislação, no artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, a responsabilidade da formação fica a cargo dos sistemas de ensino (Municípios, Estados e União), que deverão organizar a realização de programas de capacitação para os professores em exercício. Ainda no âmbito das exigências normativas, o Plano Nacional de Educação – PNE aprovado pela Lei nº 10.172/2001 aponta os Objetivos e Metas para Formação de Professores.

A partir de então, a nomenclatura de programas especiais de formação passou a ser utilizada para nominar a formação em nível superior de professores no exercício de funções docentes na educação básica, promovida pelos entes federados com o objetivo de elevar a titulação desses docentes.

Em conformidade com Alves (2008), esses programas visavam suprir a falta de professores habilitados nas escolas e, de acordo com o Parecer CNE/CP nº. 04/97, eram necessários não somente pela urgência em se formar em nível superior os professores em exercício no país, mas, pela possibilidade de por meio deles se atender às necessidades e peculiaridades regionais. Neste sentido, o referido parecer defendia ainda a flexibilização na formação docente no país.

Segundo Patrício (2005), vários estados vêm instituindo programas com essa característica, como forma de dar respostas múltiplas e contextualizadas a uma realidade multifacetada, com grande carência de professores habilitados para suprir as necessidades regionais. O maior desafio tem sido para a rede pública, dada a demanda crescente e urgente de formação inicial e continuada de seu corpo docente.

Os programas foram implementados a partir de 2000 e se constituíram numa nova fase das ações de interiorização da Universidade Federal do Acre, cujo objetivo, do ponto de vista da universidade, foi consolidar a expansão e a democratização do ensino superior em todo o Estado do Acre, contribuindo para a melhoria da Educação Básica; habilitar professores para o Ensino Básico em nível de Graduação Plena, em consonância com as necessidades específicas de cada regional, e integrar as ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, componentes indispensáveis à formação dos profissionais da Educação, aos saberes, valores e problemas do homem e da educação escolar pública do interior do Estado.

Para que a ação de parceria redundasse em resultados desejáveis, os referidos programas foram norteados pelo fortalecimento e aprofundamento das relações entre Universidade Federal do Acre, Secretaria de Estado de Educação, Prefeituras Municipais e a comunidade. A princípio para definir demandas, no decorrer da implementação, para procederem à avaliação das ações e reorientar a manutenção e/ou criação de novos cursos.

Outro aspecto a ser destacado foi o entrosamento entre os diferentes departamentos, uma vez que, à época, a estrutura da UFAC era assim organizada. Essa relação de interação foi promovida pela identificação de objetivos comuns, visando à unidade de trabalho; à integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão, através do planejamento cuidadoso das ações a serem desenvolvidas; à adequação dos cursos às necessidades regionais; à participação da comunidade na definição de demandas e expectativas no que diz respeito aos projetos de extensão e pesquisa, nas discussões colegiadas na elaboração dos projetos pedagógicos, na definição de metodologias diversificadas de aplicação didático-pedagógica e na avaliação permanente das ações e trabalhos administrativos e pedagógicos realizados durante a execução do programa, objetivando o aperfeiçoamento do processo.

Ao longo de sua implementação, seguindo o viés de uma formação com foco na prática, nos diferentes programas, optou-se por valorizar a ação docente do professor/aluno ou cursista através de acompanhamento das ações desenvolvidas no cotidiano de sua sala de aula, de maneira que a relação teoria/prática fosse objeto de constante discussão e análise. No que diz respeito ao Estágio Supervisionado, o mesmo foi realizado ao longo do curso, de modo que a regência de classe foi uma prática continuamente avaliada, discutida e revisada. Ressalta-se que, em virtude desta opção, as situações de sala de aula eram permanentemente analisadas à luz dos conteúdos curriculares e das novas propostas de práticas educativas, de modo a promover a relação entre formação acadêmica e profissional e a teoria e prática.

Considerando que a formulação das políticas de formação inicial em nível superior, por meio de programas especiais, ocorreram a partir do final da década de 1990, em plena efervescência de decretos, pareceres e diretrizes em âmbito nacional, no que diz respeito à estrutura curricular dos cursos, as mesmas foram flexibilizadas e poderiam ser alteradas, se necessário, para melhor adequação às novas Diretrizes Curriculares a qualquer tempo, mesmo com os cursos em andamento.

No Acre, conforme demonstrado no QUADRO 2, o primeiro programa a ser implantado, nesta nova fase, foi o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica, em 2000.

QUADRO 2
Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica - PEFPEB -
Licenciaturas Específicas

PROGRAMA	PERÍODO	MUNICÍPIOS ATENDIDOS	CURSOS OFERECIDOS	FORMADOS
PEFPEB/Licenciaturas Específicas	2000/2005	Cruzeiro do Sul Brasileia Feijó Plácido de Castro Rio Branco Sen. Guiomard Sena Madureira Tarauacá Xapuri	História Matemática Biologia Educação Física Geografia Letras	1.606

Fonte: UFAC, DERCA, 2008.

No referido programa foram atendidas trinta e sete turmas, distribuídas em oito municípios do Estado. Foram ofertados seis Cursos de Licenciatura Plena, na modalidade presencial e em regime modular. Para o referido programa, foram selecionados 1.755 alunos,

por meio de vestibular. Tiveram acesso a esta formação professores efetivos do sistema e professores prestadores de serviço por meio da contratação provisória. Segundo relatório expedido pela Chefia do SERD/DERCA/UFAC, em 03 de novembro de 2008, concluíram o curso 1.606 professores-alunos.

Em 2001, dando seguimento à política de formação, conforme demonstrado no QUADRO 03, teve início o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para os alunos selecionados no município de Rio Branco, o período letivo do programa iniciou-se no mês de julho de 2001, enquanto que no interior o curso passou a funcionar a partir de fevereiro de 2002. Este programa se constituiu no objeto de estudo desta pesquisa e será melhor explicitado em tópico específico neste capítulo.

Como se pode observar pelos dados demonstrados nos QUADROS 2 e 3, esses dois programas envolveram sete cursos de Licenciatura em regime modular – Biologia, Educação Física, Geografia, História, Letras (Português/Espanhol), Matemática e Pedagogia, possibilitando a formação em nível superior, ao final de sua execução, a mais de 4.500 alunos, majoritariamente, professores efetivos das redes estadual e municipais de educação.

QUADRO 3

Programa especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PEFPEB - Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia

PROGRAMA	PERÍODO	MUNICÍPIOS ATENDIDOS	NÚMERO DE TURMAS	FORMADOS ATÉ 2008
Programa Especial de Formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental/ Curso Modular de Licenciatura Plena em Pedagogia	2001/2005	Cruzeiro do Sul	11	2.600
		Brasileia	04	
		Feijó	02	
		Plácido. de Castro	02	
		Rio Branco	27	
		Senador Guiomard	02	
		Sena Madureira	04	
		Tarauacá	03	
Xapuri	02			

Fonte: Universidade Federal do Acre- SERD/DERCA/UFAC – 2008.

Paralelamente à execução deste programa, conforme demonstrado no QUADRO 4, foi implantado, no ano de 2002, o Programa Especial de Formação Pedagógica para Portadores de diploma em Cursos de Bacharelado.

QUADRO 4
Programa Especial de Formação Pedagógica para Portadores de Diploma em Cursos de Bacharelado

PROGRAMA	PERÍODO	POLO DE ATENDIMENTO	ÁREAS HABILITADAS	FORMADOS
Programa Especial de Formação Pedagógica para portadores de diploma de Nível Superior	2002/2003	Rio Branco	Matemática Química Física Língua Portuguesa Biologia	58

Fonte: Extraído do Relatório de prestação de contas – COCAM/UFAC – 2004.

Este programa objetivou garantir a formação pedagógica a professores da rede estadual que atuavam em turmas de Ensino Médio, nas áreas de Matemática, Química, Física, Biologia, Língua Portuguesa e áreas específicas de cursos profissionalizantes, possuindo, ao invés de diplomas de cursos de licenciatura, formação em cursos de bacharelado. Em cumprimento ao requerido pela legislação, 58 profissionais com formação nas áreas de Medicina Veterinária, Fisioterapia, Engenharias, Direito, Psicologia, Serviço Social, dentre outras, tiveram acesso à Formação Pedagógica.

O referido programa teve como polo de oferecimento de disciplinas o município de Rio Branco, no entanto, profissionais de diferentes municípios do interior do Estado foram contemplados nesta formação, tendo suas despesas de deslocamento e permanência na capital custeadas por meio de bolsa de ajuda de custo.

Como forma de acompanhar, avaliar e, se necessário fosse, fazer correção de rotas, no ano de 2003, a UFAC, juntamente com seus parceiros, realizou seminários de avaliação denominados de “(Re)pensar a Formação para Intervir na Ação”. Esses eventos aconteceram em todos os municípios atendidos pelos programas, tendo como objetivo identificar e superar os problemas e entraves à plena concretização dos objetivos formativos propostos em cada curso.

As discussões realizadas nestes seminários possibilitaram visualizar aspectos que precisavam ser tratados com maior atenção, mas, sobretudo, apontaram para a dimensão significativa do que representava, para aquelas comunidades, a formação de professores em nível superior por meio dos programas especiais de graduação. Em todos os municípios, sem exceção, houve o reconhecimento de que a implementação dos Programas Especiais de

Formação de Professores promoveu a elevação da qualidade de vida, tanto no que diz respeito às competências profissionais dos sujeitos em formação, quanto nas dimensões concernentes ao exercício da cidadania. Este fato fez suscitar a demanda de abertura de novas turmas como forma de atender aqueles que não tinham sido alcançados pelos programas iniciais.

Em decorrência do exposto, no ano de 2005, de acordo com o QUADRO 5, foi formulada a segunda edição dos Programas Especiais de Formação de Professores, com o desafio de fazer chegar aos professores residentes nos municípios de difícil acesso (Porto Walter, Marechal Thaumaturgo, Assis Brasil, Manuel Urbano, Jordão e Santa Rosa) e na zona rural dos 22 municípios do Estado a formação em nível superior. A implementação desses programas iniciaram-se no ano de 2006, e em 2010 por ocasião da finalização dessa tese os eventos de colação de grau já haviam iniciado.

QUADRO 5

Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – PEFPEB - Zona Urbana – Municípios de difícil acesso

PROGRAMA	PERÍODO	MUNICÍPIOS ATENDIDOS	CONCLUINTES
Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica/ Zona Urbana, nas áreas de Letras Matemática e Biologia, em municípios de difícil acesso.	2006/2011	Manuel Urbano Jordão Santa Rosa Marechal Thaumaturgo Porto Walter Assis Brasil	720

Fonte: Projeto Pedagógico dos Cursos PEFPEB/ Zona Urbana – COCAM/UFAC – 2006

Esse programa encontra-se em andamento, oferece a formação em 03 cursos de licenciatura específica – Letras, Matemática e Ciências Biológicas. Acrescenta-se que estas áreas foram selecionadas por representarem áreas de maior carência de profissionais no interior do Estado.

Conforme demonstrado no QUADRO 6, o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica- Zona Rural foi implantado em março de 2006, com execução prevista para o período (2006-2011).

Diferentemente de todos os demais programas, a formação de professores de Zona Rural foi organizada em etapas letivas, concentradas em período de férias que ocorrem nos meses de janeiro, fevereiro e março de cada ano, em consonância com o Calendário Letivo

das escolas rurais, que tem início, em decorrência da estação invernososa, no mês de abril, considerado o marco do início do verão amazônico.

QUADRO 6
Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica –PEFPB -
Zona Rural

PROGRAMA	PERÍODO	POLOS E MUNICÍPIOS DE ATENDIMENTO	CONCLUINTES
Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica/ Zona Rural, nas áreas de letras, Matemática, Biologia, Pedagogia, Geografia, História e Educação Física.	2006/2011	Marechal Thaumaturgo Porto Walter Cruzeiro do Sul (atende Rodrigues Alves e Mâncio Lima) Tarauacá (atende Jordão) Feijó Sena Madureira (atende Santa Rosa e Manuel Urbano) Rio Branco (atende Porto Acre e Bujari) Senador Guimard (atende Capixaba) Plácido de Castro (atende Acrelândia) Brasileia (atende Xapuri, Epitaciolândia e Assis Brasil)	2.389

Fonte: Projeto Pedagógico dos Cursos - COCAM – 2008.

O programa tem como objetivo oferecer formação e qualificação profissional, em nível da Graduação, em licenciatura Plena, nas áreas de Ciências Biológicas, Matemática, História, Geografia, Letras, Pedagogia e Educação Física, aos professores que atuam na Educação Básica, na zona rural, nas redes públicas de ensino do Estado do Acre, particularmente àqueles que trabalham nas quatro últimas séries de Ensino Fundamental. Ressalta-se que há também a perspectiva de preparar professores para atuar nas séries do ensino médio, em escolas existentes e em construção na zona rural, em aldeamentos indígenas dos municípios do Estado, como parte da política de universalização do ensino médio no Acre.

O curso está sendo implementado na modalidade presencial, funcionando em dois turnos diários de aula. No entanto, dada as peculiaridades regionais e do contexto dos professores em formação, a estrutura curricular contemplou, em 2006, na execução da primeira etapa, algumas disciplinas com carga horária semipresencial, ou seja, um componente curricular com 60 h/aula permitia que 20% desse total fosse feito em semipresencial. Ressalta-se que dois componentes curriculares foram ministrados a distância. Neste programa, estão sendo beneficiados professores com atuação em escolas de zona rural

de todos os municípios do Estado e de algumas escolas indígenas, embora a formação ocorra em apenas 10 municípios polo.

Há que se destacar que o referido programa, a despeito das críticas que recebe, tem possibilitado a formação de professores de localidades que, em termos estruturais, levar-se-iam anos ainda para serem alcançadas. Não são poucos os professores que, no seu deslocamento, demoram até nove dias de viagem, descendo ou subindo rios para chegar à sede do município.

Na etapa de formação, os professores recebem uma pequena ajuda de custo do Estado e município, em forma de bolsa. Com este recurso, deslocam-se para o município sede e nele permanecem durante os três meses de formação. A maioria aluga casas ou quartos e os transformam em uma espécie de república de estudantes, dividindo as despesas do aluguel e das refeições que são feitas coletivamente. As professoras com crianças ainda pequenas contratam ajudante ou trazem filhos mais velhos, para que durante o dia possam cuidar dos pequenos. As que têm crianças em fase de amamentação são autorizadas a leva-las para os núcleos de formação. Não é raro, em visitas técnicas e pedagógicas, deparar-se nesses locais com inúmeras redes pequenas e carrinhos de bebê, o que demonstra a renúncia voluntária ou forçada desses sujeitos na busca por formação.

Finalmente, no ano de 2007, foi implantado o curso de Pedagogia a Distância – PEDEaD, por meio de convênio firmado entre o Governo do Estado do Acre e a Universidade de Brasília- UnB, para atender especificamente o remanescente de professores(as) do quadro de magistério da Secretaria de Estado de Educação, que estão em efetivo exercício na Educação Básica Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental e são portadores de habilitação em Magistério Nível Médio.

O primeiro termo de convênio foi assinado, e a formação teve início em 2007, com término em 2009, a partir da qual foram atendidos 805 professores-alunos ou cursistas, em 18 dos 22 municípios do Estado: Rio Branco, Bujari, Sena Madureira, Feijó, Tarauacá, Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves, Mâncio Lima, Marechal Thaumaturgo, Senador Guiomard, Capixaba, Xapuri, Assis Brasil, Brasileia, Epitaciolândia, Plácido de Castro, Acrelândia, Porto Acre.

Um segundo convênio foi assinado em 2008 e a formação teve início com previsão de término em 2010. Nesta edição, estão sendo formados mais 967 professores, em 11 municípios do Estado: Rio Branco, Sena Madureira, Feijó, Tarauacá, Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves, Mâncio Lima, Xapuri, Brasileia, Plácido de Castro e Acrelândia.

O Curso tem como objetivo a formação de professores profissionais, tendo por princípio a pesquisa como meio de desenvolvimento continuado, garantindo a articulação teoria e prática. Por se tratar de formação em exercício, a articulação da teoria e prática se dá no espaço de trabalho do professor-aluno, de forma presencial e *on-line*, assistidos diretamente por um Professor-mediador e indiretamente pelos Professores da Coordenação Intermediária no Acre e pela Coordenação Geral.

Diferentemente da formação nos programas já mencionados, a organização curricular proposta para esse curso não se sustenta em disciplinas, mas apresenta temas/assuntos inter-relacionados, vinculados à realidade, construídos na relação participativa de pesquisa, reflexões, debates e produções acadêmicas, e é composta por um eixo principal, denominado de Eixo Transversal do PEDEaD - Cidadania, Educação e Letramento.

A proposta do curso inclui ainda três dimensões do processo educativo, estreitamente relacionadas: a Organização do Trabalho Pedagógico, a Organização do Processo Educativo e a Organização do Processo Social que são articulados por seis eixos integradores: a realidade brasileira, a cultura e o trabalho no Brasil, a educação e o contexto social, a escola como instituição social, currículo e diversidade cultural e o trabalho docente e discente – uma relação de construção.

O Curso é dividido em seis módulos, sendo 01 (um) por semestre. O módulo é composto por um conjunto de fascículos ou volumes de materiais didáticos, publicados pela parceria Universidade de Brasília e Secretaria de Educação do Estado do Acre, com participação, em sua elaboração, de professores da Universidade Federal do Acre. Cada módulo é composto de 320 horas, perfazendo a carga-horária total de 1.920/horas. O professor-aluno deverá matricular-se em todos os temas/áreas pertencentes ao módulo. As outras 1.280 horas são divididas em Estágios e Registros reflexivos.

A duração do curso é de três anos ou seis semestres, perfazendo um total de 3.200 horas de duração. Estas horas são distribuídas em dois espaços pedagógicos articulados, o presencial, no polo de atendimento, e o *on-line*, na plataforma do programa.

No início de 2010, como previsto, colaram grau quase 800 alunos, em diferentes municípios. Só o Vale do Juruá tem agora 225 novos pedagogos, atuando em escolas públicas, estaduais e municipais. De 2005 a 2010, o número de professores formados em Pedagogia ultrapassa a casa dos 3500, resultado de convênio firmado entre o Estado, a Universidade Federal do Acre e a UnB.

No discurso proferido por ocasião da solenidade de formatura dos alunos do Curso de Pedagogia a distância, realizado no Auditório da Faculdade da Amazônia Ocidental – FAAO,

no município de Rio Branco, o Governador Binho Marques iniciou sua fala afirmando não ser o evento uma formatura, mas uma revolução. Num balanço realizado acerca das políticas implementadas no campo da formação de professores, o governador afirmou que a rede estadual de educação do Acre, em 1999, possuía apenas 28% dos professores com formação em nível superior, mas que, em abril do próximo ano, esse número chegará muito perto de 100%. Afirmou ainda que, com isso, o Acre será o primeiro estado brasileiro a universalizar a formação de nível superior entre os docentes da rede estadual. Destacou que mais de 9,8 mil profissionais já foram formados desde 1999, com investimentos que ultrapassam os 47 milhões de reais.

Não é racional desconsiderar os esforços e investimentos que têm sido feitos na última década, na direção de melhorar as condições de oferta e os indicadores de qualidade da Educação Básica no Estado do Acre. Como também é impossível desprezar que grande parte desse esforço tem se concentrado na direção da formação de professores. Entretanto, a despeito do exposto, a qualidade das práticas pedagógicas ainda são bastante discutidas, não só pelos opositores políticos do governo, mas pela academia e por outros setores da sociedade.

2.8 O Programa especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PEFPEB - Pedagogia Modular.

Nos marcos da política de formação de professores no Estado do Acre implementada a partir de 1999, conforme apresentado a seguir no QUADRO 7, encontra-se o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Curso Modular de Licenciatura Plena em Pedagogia, objeto de estudo nesta pesquisa.

A política de formação de professores, por meio deste programa, foi formulada e implementada a partir de 2001, tendo como base e fundamentos legais de sua proposta a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº. 9.394|96); o Decreto nº. 3275|99, que dispõe sobre a formação de professores para atuar na Educação Básica, o Decreto nº. 3554|2000, que altera a redação do parágrafo segundo do artigo terceiro do Decreto nº. 3276|99; a proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, autorizado por meio da Resolução nº 18, de dezembro de 2000, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFAC; a Resolução nº 09, de dezembro de 2000, do

Conselho Universitário da UFAC; e a Resolução nº. 33 de março de 2001, do Conselho Diretor da Universidade Federal do Acre.

QUADRO 7
PEFPEP – Curso Modular de Licenciatura Plena em Pedagogia - Municípios atendidos, número de turmas e formados até 2008

Núcleos de Oferecimento	Municípios atendidos	Número de turmas	Formados até 11/2008
Rio Branco	Rio Branco, Bujari e Porto Acre	27	1.272
Brasiléia	Brasiléia, Epitaciolândia	03	218
Xapuri	Xapuri	02	77
Plácido de Castro	Plácido de Castro e Acrelândia	02	67
Senador Guiomard	Senador Guiomard e Capixaba	02	102
Cruzeiro do Sul	Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima e Rodrigues Alves	11	478
Sena Madureira	Sena Madureira	04	153
Tarauacá	Tarauacá	03	132
Feijó	Feijó	02	101
9 Núcleos de oferecimento	16 municípios atendidos	56 turmas	2.600 alunos

Fonte: Relatório, SERD/DERCA/UFAC – Novembro de 2008.

Como já mencionado, este curso foi desenvolvido em parceria entre o Governo do Estado do Acre, por meio da Secretaria de Estado de Educação, a Universidade Federal do Acre e prefeituras municipais. Por se tratar de uma ação de interiorização do ensino de graduação, o gerenciamento do programa foi vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, por meio da Coordenadoria de Campi – COCAM, hoje denominada de Diretoria de Cursos e Programas Especiais de Graduação - DCPEG .

O ingresso dos alunos se fez por meio de Concurso Vestibular, sob a responsabilidade da COPEVE - Comissão Permanente de Vestibular - da Universidade Federal do Acre, atendendo ao estabelecido no Termo de Convênio, entre o Governo do Estado e Universidade Federal do Acre, que objetivava garantir formação superior aos professores do Sistema Público de Ensino, que estando no exercício da função docente possuía apenas formação de

nível médio, atendendo ao que estabelece a LDB 9.394/96, através da oferta de 2.704 vagas, no Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia.

Vale ressaltar que, por ser um programa especial, as vagas foram criadas para atender, em caráter excepcional, aos professores efetivos dos sistemas estadual e municipais de ensino, em exercício, com formação em nível médio em Magistério e professores oriundos de cursos de Formação Geral.

Atendendo ao disposto nos termos do Edital de Seleção nº 001/2001, inicialmente foram abertas 2.261 vagas para professores com atuação na zona urbana dos municípios. Mediante publicação de adendo ao referido edital, as vagas foram ampliadas para 2.460. Entretanto, ainda assim, mesmo com o aumento significativo no número das vagas, grande contingente de professores que demandavam pela formação ficariam impossibilitados de acessá-la. Ressalta-se que, embora a atuação desses profissionais não estivesse vinculada à zona urbana, os mesmos exerciam suas atividades em escolas rurais, muito próximas das cidades. Em decorrência do exposto à SEE, pressionada pelos professores e com apoio dos movimentos sindicais, especialmente do SINTEAC, foi instigada a repensar, e em acordo com a UFAC, chegou-se a um novo entendimento. Assim, a partir da publicação de um segundo adendo ao edital mencionado, resolve-se atender à demanda da zona rural apta a frequentar o curso, disponibilizando as vagas necessárias, desde que cumpridas todas as exigências e etapas do edital. (Conf. ANEXOS B, C e D).

Embora o processo de seleção tenha sido diferenciado, denominado de “Processo Simplificado”, para a efetiva aprovação no vestibular, as seguintes condições eram necessárias:

- a) Realizar as provas do primeiro e segundo dias;
- b) Não obter nota igual a zero em nenhuma das provas;
- c) Classificar-se, em ordem decrescente e até o limite de vagas, pelo número de pontos obtidos no total das provas realizadas.

Os professores se submeteram ao processo de seleção, e a matrícula institucional foi homologada pelo DERCA/UFAC. No percurso de formação, os professores, majoritariamente aqueles com atuação vinculada à zona urbana dos municípios, foram distribuídos em 09 núcleos, com ingresso autorizado de 50 alunos por turma.

As atividades formativas iniciaram-se em períodos distintos na capital e no interior, sendo que, no município de Rio Branco, o curso teve início em julho de 2001 e, no interior, apenas em fevereiro de 2002. Este fato se justificou, entre outros motivos, pela necessidade de

se mobilizar um grande contingente de professores formadores para fazer frente ao conjunto de ações demandadas pela implementação do programa.

Quanto aos professores formadores que atuaram no programa, os tais podem ser divididos em dois grupos: o primeiro foi composto por professores efetivos, substitutos e aposentados do quadro funcional da Universidade Federal do Acre, e o segundo, por professores selecionados por meio de concurso público para a docência na Educação Superior. A proposta era que os concursados fossem capacitados por coordenadores de área para atuar no programa, contratados temporariamente na condição de prestadores de serviço e remunerados pela Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária no Acre - FUNDAPE.

No entanto, há que se destacar não ter sido esta uma tarefa fácil. Ao longo da execução do programa, foram necessários sucessivos concursos para formação do chamado “Banco de Professores”. Exatamente por este não ter se constituído em número suficiente é que a ação de formação se estendeu aos professores efetivos e aposentados da UFAC. Este fato pode ser compreendido por dois vieses, o banco de professores era constituído por uma maioria de professores com nível de graduação, ao passo que, com a inserção dos professores da universidade, o programa se fortaleceu e passou a contar com um número significativo de mestres e doutores.

Para que as ações de formação fossem executadas com êxito, além das equipes de coordenação e assessores que gerenciavam prioritariamente as questões pedagógicas do curso, no aspecto administrativo, foram contratados bolsistas para auxiliarem nos trabalhos internos de secretaria de curso.

No capítulo a seguir, serão discutidas as questões relacionadas à implementação do currículo do curso. Para cumprir o intento, a discussão da centralidade do conceito de competência nos cursos de formação, os diferentes paradigmas e suas implicações no currículo da formação e as dimensões administrativa, didática e pedagógica serão postas em relevo.

CAPÍTULO 3

DA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA À PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA

Neste capítulo objetiva-se analisar como foi estruturada a matriz curricular do Curso Modular de Licenciatura Plena em Pedagogia no Estado do Acre, a partir de seus objetivos formativos, descrevendo sua organização e as características da sua implementação.

O texto parte de uma breve revisão da formação de professores no Brasil, especialmente nos cursos de Pedagogia, discutindo como, a partir do movimento de reforma educacional implementada no país a partir dos anos de 1990, os currículos ganharam nova configuração. Nesse sentido, fez-se necessário uma contextualização das discussões relativas à centralidade da nominada pedagogia das competências, presentes especialmente nos projetos de formação de professores em serviço.

Analisa-se ainda os diferentes paradigmas que passaram a alicerçar os currículos, discutindo as suas implicações no percurso formativo. Por fim, são descritos os materiais curriculares que foram utilizados na formação e o perfil dos alunos atendidos.

3.1 A formação de professores no Brasil: os antecedentes da reforma

Nas primeiras décadas do século XX, o Brasil, no campo educacional, foi marcado pelo discurso da necessidade e o potencial de uma boa educação. O país estava vivendo um intenso processo de urbanização, e as demandas educacionais se davam em duas vias - a educação na cidade e a educação rural. Neste sentido, era necessário repensar o processo de ensino e aprendizagem e o papel do professor e do aluno.

Segundo Cury (1978) e Mendes (1986), havia uma efervescência no cenário nacional gerada e inspirada por John Dewey, a qual desencadeava uma ampla discussão de questões referentes ao tipo de conhecimento que os professores deveriam ter, ao papel do estado na educação e à expansão do sistema educacional público. O debate apontava ainda para a necessidade de se pensar propostas de mudanças no papel dos professores, revisão nos padrões tradicionais de ensino, mudanças nas formas de ensinar, atribuindo aos alunos papel mais ativo no ensino de ciências e de matemática e, conseqüentemente, a criação de novos modelos de formação.

Os períodos que vão especialmente de 1931 a 1937, foram fecundo de debates em torno das questões educacionais. Nestes debates, em busca de orientar a educação nacional, conflitavam-se dois grupos: um tradicional, representado pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à religião. Outro grupo, os educadores influenciados pelas “ideias novas”, defendendo a laicidade e a escola pública. Ambos os grupos tinham na educação uma função ideológica, e valorizavam-na para a modernização do país.

A educação neste período era vista como fundamental para reforma da sociedade. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde. Em 1931, foi empreendida a reforma do ensino superior e sua organização. Organiza-se neste ano, também, o curso secundário. E na esteira da formulação das políticas educacionais voltadas à modernização do país, a formação dos professores para atuar no ensino tornou-se objeto de discussão, objetivando-se no fim da década.

Este debate resultou em novos modelos de cursos de formação preconizados por Anísio Teixeira, na Bahia; Mario Casassanta, em Minas Gerais; Lourenço Filho, no Ceará, e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal e em São Paulo. Uma nova fase se inaugurou neste período com a criação dos chamados Institutos de Educação, que eram concebidos como espaços de cultivo à educação não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa.

Em 1932, sob o ideário da Escola Nova, foi concebido, estruturado e implementado por Anísio Teixeira o funcionamento do Instituto de Educação do Distrito Federal, dirigido por Lourenço Filho. No ano seguinte, o Instituto de Educação de São Paulo foi implantado e dirigido por Fernando de Azevedo.

Houve, por influência destes educadores, inovações que, embora com variações regionais, conservaram um viés comum: inclusão de disciplinas como a didática, psicologia, história, filosofia e sociologia da educação, que passaram a compor o currículo da formação e a defesa e criação dos Institutos de Educação e do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, com o objetivo de oferecer cursos de treinamento para administradores escolares, diretores e inspetores de ensino.

È importante ressaltar que, de acordo com Vidal (2001), na reforma instituída pelo Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira se propôs erradicar aquilo que ele denominava de “vício de constituição” das escolas normais, que insistiam em ser ao mesmo tempo escolas de cultura geral e de cultura profissional. No entanto, falhavam nos dois objetivos. A partir de então, a Escola Normal foi transformada em Institutos de Educação com modificações significativas no currículo, passando a ofertar Biologia Educacional, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Introdução ao Ensino, a partir de

três eixos: princípios e técnicas, matérias de ensino e prática de ensino, por meio de observação, experiência e participação. Como estrutura de apoio, os Institutos de Educação puderam contar como campo de experimentação, demonstração e prática com os Jardins de Infância, com as Escolas Primárias e Secundárias e ainda com a estrutura paralela do Instituto de Pesquisas Educacionais, Biblioteca Central de Educação, bibliotecas escolares, filmoteca, museus escolares e radiodifusão.

Em conformidade com Tanuri (2000), por meio dos Institutos de Educação, caminhava-se decisivamente rumo à consolidação do Modelo Pedagógico-didático de formação docente, que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas escolas normais, caracterizadas por “[...] um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo”. (p. 72).

Em consonância com Fávero (1990), Fávero e Lima (2006) e Evangelista (2002), no início da década de 1930, em decorrência da expansão do sistema escolar urbano, intensificado pelo êxodo rural e por movimentos reivindicatórios de operários e imigrantes, que geravam uma demanda crescente de escolarização, os institutos foram elevados ao nível universitário e incorporados às universidades. O Instituto de Educação de São Paulo foi incorporado à USP – Universidade de São Paulo, em 1934, e o Instituto de Educação do Distrito Federal à UDF – Universidade do Distrito Federal, em 1935. Em 1939 o Curso de Pedagogia foi incorporado à UB - Universidade do Brasil.

Para os autores tanto a USP, em 1934; a UDF em 1935; e a UB em 1939; expressaram a primeira gênese da formação de professores para o ensino secundário no Brasil, apesar de terem perspectivas bastante diferenciadas desse processo. Conforme a autora, a USP tinha uma clara pretensão de construir uma elite intelectual e política que devolvesse a São Paulo a hegemonia que havia perdido nas armas. A UDF se enquadrava em um projeto educacional mais amplo, que incluía todo o sistema educacional do Distrito Federal e que poderia ser estendido ao restante do país. A UB foi criada com uma forte perspectiva autoritária e centralizadora, fortemente influenciada pelo regime do Estado Novo, mais voltada para a formação de quadros técnicos e intelectuais para servir à burocracia do Estado.

Aqui foi lançada a base dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. A criação do curso de Pedagogia no Brasil foi consequência da preocupação com a formação de docentes para o curso normal. Surgiu através do Decreto Lei n.º 1.190, de 1939, em pleno Estado Novo. Desde o primeiro decreto-lei, que regulamentou sua estrutura e funcionamento, está presente a dicotomia especialista *versus* professor, visto que se baseava

na separação Bacharelado-Licenciatura, causando também a dicotomia entre dois elementos componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método, a teoria e a prática. Aos que concluíssem o bacharelado seria conferido o diploma de bacharel em Pedagogia, ou Técnico em Educação, e quando concluído o curso de Didática, o de licenciado para atuar como professor da Escola Normal. Esta organização curricular foi denominada de esquema “3+1”, seguindo o padrão federal universitário.

Este esquema foi adotado em todos os cursos de licenciatura que formavam o professor em áreas específicas, para atuar no ensino secundário e também no curso de Pedagogia, que formava o professor para as escolas normais. A formação era realizada em quatro anos, sendo que nos três primeiros eram ofertadas disciplinas específicas, e no último ano a formação pedagógica ou Curso de Didática. Com o bacharelado, o pedagogo tinha o direito de ocupar o cargo de técnico de educação, no Ministério de Educação, campo profissional muito impreciso quanto às suas funções. Com a licenciatura, o curso normal se constituía como o principal local de trabalho, embora não exclusivo deste profissional, pois o diploma de ensino superior bastava para lecionar no curso, critério este resguardado pela Lei Orgânica do Ensino Normal.

Na década de 1940, a escola normal, seguindo a tipologia de formação do nível universitário, por meio do decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, dividiu-se em dois ciclos. O primeiro ciclo correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário, tinha a duração de 04 anos. A formação era realizada em escolas normais regionais e seu foco era formar professores para atuar no ensino primário. O segundo ciclo correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. A formação tinha duração de 03 anos, era ofertada em Institutos de Educação e em escolas normais e seu foco era também a formação de regentes para as escolas primárias. Portanto, os professores formados pelas escolas normais sempre foram responsáveis pela formação inicial das primeiras séries do Ensino Fundamental, e assim foi até início da década de 1980, quando em alguns estados brasileiros os cursos de Pedagogia passaram a dar conta dessa demanda, sendo essas iniciativas fortalecidas a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996.

Se os cursos normais de primeiro ciclo, pela sua similitude com os ginásios, tinham um currículo marcado pela predominância das disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas escolas normais, tão criticadas, os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930.

Com um legado marcado por interesses da elite e muitas vezes por manipulação ideológica, os frutos da Escola Normal não poderiam ser diferentes. Ela não conseguiu se

libertar do caráter elitista que lhe foi concedido quando da sua criação, e muitos de seus egressos assumiram a regência em uma sala de aula simplesmente em caráter de transmissão de conteúdo, sem ao menos se preocuparem em formar a consciência crítica de seus alunos. Muitos, também, não procuraram na formação continuada, tampouco no ingresso em um curso universitário, o complemento de sua formação.

Apesar de todas as dificuldades, não se pode negar que o movimento de criação de Escolas Normais, no Brasil, foi o responsável pela criação de uma instituição pública fundamental no papel de formadora dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país. Contudo, o curso de Pedagogia foi, nas décadas de 1940 e 1950, ganhando visibilidade no cenário nacional.

No início dos anos 1960, a educação brasileira teve a sua padronização com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61-, a qual foi promulgada depois de um longo processo de discussão que durou mais de 13 anos. Alunos do curso de Pedagogia se manifestaram questionando a existência do curso e seu conteúdo, mas, somente em 1962, ocorreu a primeira regulamentação específica do curso, a partir do Parecer CFE nº 251/62, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas. A regulamentação introduziu alterações curriculares no curso de pedagogia, fixando um currículo mínimo para o curso bem como sua duração. O relator apontou para a necessidade de o professor ser formado em nível superior e passou a ser questionada, no período, a existência do curso de Pedagogia no Brasil. As maiores críticas em meio aos debates encaminhavam-se na direção de oferta e das condições de trabalho aos profissionais em educação, formados pelo curso.

Sob a égide da Reforma Universitária de 1968, o curso de Pedagogia foi reformulado não só no conjunto de disciplinas, mas também na sua estrutura. Em 1969, pelo Parecer CFE nº. 252/69, de Valnir Chagas, sob determinação da Lei nº 5.540/68, aboliu-se a distinção entre bacharéis e licenciados, e foram criadas as habilitações: supervisão escolar, orientação educacional, administração escolar, inspetoria escolar e a habilitação para formação de professores para o ensino normal.

É importante ressaltar que, embora o Parecer CFE nº. 252/69 reconhecesse a dificuldade de um pedagogo poder ser professor de ensino primário, sem a adequada complementação metodológica e prática de ensino, ainda assim, o curso continuou habilitando para esta modalidade.

Segundo Saviani (2004), o golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a Lei nº 5.692/71 modificou o ensino primário e o médio, alterando sua denominação respectivamente

para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram também as Escolas Normais. Em seu lugar, por força do Parecer nº 349/72 (BRASIL/MEC/CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM).

A Habilitação Específica do Magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional e para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral e uma parte diversificada, visando à formação especial.

Segundo Marin (2009), a legislação acertou em fazer alterações nos cursos de formação de professores, propondo maiores cuidados com o domínio de conhecimentos gerais para que os alunos, ao ingressarem no 2º grau (assim denominado à época), tivessem maior domínio, sobretudo os advindos de camadas populares. Entretanto, segundo a autora, ocorreram alguns desacertos nas decisões de orientação e organização curricular. Os cursos de formação, nos diversos estados, passaram por rearranjos curriculares, e aspectos pedagógicos importantes deixaram de ser incluídos “[...] desarranjando o que vinha funcionando, ainda que com críticas” (p.152).

Com a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, os cursos superiores de formação também sofreram modificações, objetivando ajustá-los às necessidades criadas pela mencionada reforma. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a Lei n.º 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (03 anos de duração) ou plena (04 anos de duração). Ao Curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

O final da década de 1970 representou um momento de mudanças intensas na sociedade, no conhecimento, nas formas de pensar, sentir e agir das novas gerações, bem como na vida institucional em relação à transmissão do conhecimento. Disso decorre uma nova forma de ver as instituições escolares, a qualificação docente, suas funções e saberes.

No contexto dessas mudanças, a discussão da formação de professores para atuar nas séries iniciais ocupou, e ainda ocupa, lugar de destaque. No Brasil, o marco histórico de eclosão do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador foi a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, em 1980. Embora as discussões remontem a década de 1970, abriu-se, a partir de então, o debate nacional sobre o curso de pedagogia e os cursos de licenciatura.

Ainda que por mais de um século o processo de formação docente tenha ocorrido, predominantemente, em cursos normais, foi a partir deste movimento que se buscou definir com clareza uma política de formação desse profissional e discutir uma base comum nacional dos cursos de formação, concretizada por intermédio de eixos curriculares e identificando as tendências na formação do pedagogo.

A luta travada pelos educadores, a partir do final da década de 1970, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico. A discussão sobre a identidade do curso de pedagogia ganhou centralidade nas pautas, buscando-se superar a dicotomia entre professores e especialistas. Esse embate remonta aos pareceres de Valmir Chagas, em 1976, na condição de membro do antigo Conselho Federal de Educação.

Nessa ocasião, este conselheiro buscou realizar mudanças estruturais nas licenciaturas. Chagas propugnava a extinção do curso de pedagogia, quando apresentou no CFE as Indicações nº 67/68/1975 e nº 70/71/1976, que discorriam, respectivamente, sobre Estudos Superiores de Educação, Formação Pedagógica das Licenciaturas, Preparo de Especialistas em Educação e Formação de Professores de Educação Especial.

A discussão foi retomada nos encontros do Comitê Nacional Pró-formação do Educador e pela Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE, mais tarde transformada em Associação Nacional, pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. Desde meados dos anos 80, estas organizações já apontavam para a necessidade de se superar a fragmentação do trabalho provocada pela atuação dos especialistas no espaço escolar, propondo a reformulação do curso de Pedagogia. Estas propostas representavam uma ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então, e apontava para a necessidade de formação, “[...] de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”. (FREITAS, 2002, p. 14)

Constrói-se no período a concepção de profissional da educação, sendo a docência considerada a base do trabalho pedagógico. Tem início, ainda, a construção da base comum nacional da formação inicial, como instrumento de luta em todo o país contra a degradação da profissão. No entanto, há que se ressaltar que a Indicação nº 69/1976, que versava sobre Formação do Professor para os Anos Iniciais da Escolarização em Nível Superior, não foi homologada. O “pacote pedagógico” referia-se à “Formação de Recursos Humanos da Educação”, que em seu bojo incluía o preparo para as funções docentes e não-docentes da escola de 1º e 2º graus, numa ótica inteiramente tecnicista.

Entretanto, a maioria das instituições se inclinou a situar como atribuição dos Cursos de Pedagogia a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (Ensino Fundamental).

Neste sentido, o CONARCFE e, posteriormente, a ANFOPE, exerceu papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial. No contexto dessas discussões, as reformulações curriculares no âmbito da formação de professores de Educação Infantil e séries do Ensino Fundamental cresceram e prosperaram. No entanto, se os anos de 1980 representaram para os educadores um período de reação às concepções das décadas de 1960 e 1970, segundo Freitas (2002), “[...] a década de 1990 foi marcada por reformas no campo educacional, que fizeram com que fossem perdidas “dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80” (p. 142).

Em relação à formação de professores, considerada fundamental para a melhoria da educação, os longos programas iniciais de formação docente situam-se no primeiro grupo; no segundo grupo, encontram-se a formação docente em serviço, por meio de programas curtos, visitas e intercâmbio, educação a distância e formação continuada, o uso de mídias interativas como sistema de ensino na sala de aula e o uso de instrução programada. Na verdade, tais indicações se inserem em um cenário mundial de intenso processo de globalização, decorrente da revolução tecnológica e alimentada pelo mercado. Para a ANFOPE (1998), a política educacional foi orientada exatamente a partir de tais indicações e materializou-se:

- Na adoção de um novo conceito de público, desvinculado de estatal e gratuito, com transferência da responsabilidade para a sociedade civil, através de parcerias com empresários e “comunidade”, para financiamento e gestão da educação;
- Na adoção de medidas de combate à repetência, no ensino fundamental, com programas questionáveis como os de “aceleração de aprendizagem” ou “promoção automática”;

- Em programas de difusão da leitura, através de avaliação e da tradicional distribuição de livros didáticos, baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- No controle de qualidade das escolas e universidades, inicialmente através de avaliação realizada por meio do Sistema de Avaliação da educação Básica – SAEB e pelo “Provão”, sempre na ideologia empresarial do controle da qualidade pelo controle do produto;
- Nas reformas dos conteúdos curriculares, com a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, visando à avaliação dos resultados, e não do processo educativo;
- Nas mudanças nas formas de gestão e financiamento da educação, através de mecanismos de descentralização controlada pelo poder público em nível federal, estadual e municipal;
- Na ênfase na formação de professores, com a popularização de cursos rápidos para docentes, as Licenciaturas breves, que trazem de volta o grave perigo do aligeiramento da formação docente em cursos de caráter pós-secundário ou pós-médio.

Pode-se afirmar que esta política foi legitimada pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), e a Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (Lei do FUNDEF), que se constituíram em marcos significativos na concepção e na definição das políticas educacionais no Brasil, pós-Constituição de 1988. O texto da Constituição de 1988, aliado à necessidade de sua regulamentação e associado a proposições dos órgãos financiadores, exigiu que o país produzisse novas leis e as regulamentasse, inclusive para seus sistemas de ensino, o que contribuiu para ratificar em muito os interesses dos organismos internacionais. No contexto da América Latina e Caribe, o Brasil foi um dos últimos países a reformular e a aprovar essas leis, e isso se deve à atuação dos movimentos sociais. No caso específico da educação, pelo movimento de educadores, que fizeram frente de resistência, se não evitando, pelo menos dificultando a concretização desses interesses.

A partir de então, o Curso de Pedagogia passou a figurar dentre os temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar em andamento no país. Segundo Bissoli Silva (1998), os conteúdos de três artigos da nova lei foram responsáveis pelos impactos iniciais que se transformaram na atual celeuma em relação a ele: o artigo 62, que introduz a figura dos institutos superiores de educação para responder, juntamente com as universidades, pela formação de docentes para atuar na educação básica; o artigo 63 que, em seu inciso I, instituiu, dentre os cursos a serem mantidos por esses novos institutos, o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para Educação Infantil e para os Anos

Iniciais do Ensino Fundamental, e por fim, o artigo 64, que fixa duas instâncias alternativas à formação de profissionais de educação: os cursos de graduação em Pedagogia ou o nível de Pós-graduação, para a atuação na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na Educação Básica.

Em decorrência do que determina a referida LDBEN, as políticas de formação de professores passaram a ser concebidas e implantadas partindo da seguinte concepção:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em **nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação**, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, LDBEN, Art.62). (grifo nosso).

Segundo Brzezinski (1999); Silva (1999); Libâneo e Pimenta (1999), essas orientações legais pressupõem concepções diferenciadas acerca do processo de formação que geram divergências, principalmente, no tocante ao lócus de formação.

Em documentos oficiais, a criação do Curso Normal Superior tem sido indicada como opção *preferencial* de formação do professor dos anos iniciais, não havendo nenhuma indicação no que diz respeito a essa tarefa em relação ao Curso de Pedagogia.

Tal fato pode ser constatado, também, na Resolução CP nº 01/99, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, Decreto nº 3.276/99 e Decreto nº. 3.554/2000, que versam sobre a formação de professores para atuar na Educação Básica, e o Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Ensino Superior - CNE/CES nº. 133/2001, que faz esclarecimentos sobre a formação de professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na perspectiva de Demo (1997), é inquestionável que a Lei avançou na questão da formação de professores, quando suprimiu a licenciatura de curta duração e apontou para a licenciatura plena. Contudo, contribuiu para gerar alguns ranços e entraves no plano da formação de professores, dentre os quais é possível destacar:

a) A criação dos chamados Institutos Superiores de Educação, como espaço também responsável pela formação docente, instância paralela à Universidade (Cf.art.63), ou seja, consolidação da formação superior de professores realizada em ambiente fora dos limites da Universidade;

b) O esvaziamento das experiências de formação de professores para os anos iniciais de escolarização que vinham sendo realizadas desde a década de 1980, no interior de alguns

Cursos de Pedagogia existentes no Brasil e em algumas universidades públicas, focando na formação do professor, e não do especialista ou ainda com possibilidades de múltiplas habilitações;

c) A pretensão em querer circunscrever a formação do professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos limites dos chamados “Cursos Normal Superiores”, que deveriam ser mantidos no interior dos Institutos Superiores de Educação.

No que diz respeito à criação dos Institutos Superiores de Educação, Aguiar (1997) considera que com eles surgiu no cenário brasileiro um novo lócus oficializado de formação de professores para a educação básica, que, ao longo de toda a história da educação no Brasil, no que diz respeito à formação de professores, estava restrito primeiramente à escola normal e posteriormente às universidades e instituições de ensino superior.

Ainda na mesma direção, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/ANFOPE já vinha produzindo análises, apontando que essa iniciativa representa, na verdade,

A criação de uma rede paralela que tenta suprir essa formação, sobretudo fora do âmbito da Universidade, implantando uma formação aligeirada, centrada no ensino e desvinculada da pesquisa e da extensão rompendo, assim, com o princípio da indissociabilidade entre essas funções. Além disso, algumas experiências nesses institutos caracterizam-se por um reducionismo do sistema de formação dos profissionais da educação, ferindo princípios da base comum nacional, no que se refere à articulação entre as dimensões epistemológica, política e profissional. (...) retirar da Universidade a finalidade de formar profissionais da educação contradita a bandeira de luta da Associação fincada na década de 80, quando, já naquela época, eram rejeitados os Cursos de Licenciaturas Curtas e as complementações pedagógicas de má qualidade, que mais deformavam que formavam professores (ANFOPE, 1996).

Segundo Freitas (1999), outra concepção fortemente defendida pelo movimento de educadores liderados pela ANFOPE, tem sido,

[...] reafirmada e aprimorada ao longo da trajetória de construção coletiva dos educadores, que tem orientado estudos que foram dando forma e conteúdo às idéias, preposições e propostas de reestruturação curricular, particularmente nos Cursos de Pedagogia e de numerosas instituições em nosso país, em resposta aos ideais dos educadores na luta pela democratização da escola, da educação, pela valorização e profissionalização do magistério. (p.30).

A despeito dos embates, e/ou fruto deles, foram desencadeadas reformulações curriculares voltadas para a formação de professor, resultado das contribuições oriundas do movimento nacional em prol da definição de um novo perfil para o profissional formado em Pedagogia.

Nessa direção, produziu-se, no âmbito oficial, um conjunto de normas e regulamentações com vistas a reorganizar as instituições formadoras e, no seu interior, a formação do professor, desenhando os contornos de definição de uma política nacional para este fim.

Os princípios para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação foram definidos partindo do que preconizam documentos legais. Na LDBEN, art. 53, inciso 2, é assegurado às universidades “[...] fixar os currículos de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”, e no Parecer do CNE|CES nº. 583/2001, enfatiza-se que a Lei 9394/96 procurou assegurar ao ensino superior maior flexibilidade na organização curricular dos cursos, centrada nas tendências contemporâneas de considerar a formação em nível superior etapa inicial da formação profissional. (grifo nosso).

Na perspectiva de disciplinar a oferta dos cursos de formação de professor, foram publicadas a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº. 01/2002, que instituiu as diretrizes gerais para a formação, e a Resolução CNE/CP nº. 02/2002, que instituiu a duração e a carga horária desses cursos. Ambas foram organizadas a partir dos Pareceres CNE/CP nº. 009/2001 e nº. 28/2001. No que diz respeito ao curso de Pedagogia, a legislação utilizada foi a mesma, acrescendo-se a ela as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia consubstanciadas na Resolução CNE/CP nº. 01/2006.

Os princípios orientadores para a formação apontam desde então para a necessidade de formulação de projetos integrados, que visem à preparação de docentes para a Educação Básica, para a necessidade de que a docência e a vida escolar sejam o objetivo privilegiado de qualquer projeto que vise à preparação para o exercício profissional na escola contemporânea; que o principal foco de interesse na escola pública seja a investigação, acompanhamento, intervenção e melhoria da ação docente, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão cultural; que a formação pedagógica ocorra ao longo de todo o processo de formação, que se prime por uma estrutura curricular flexível e que a escola e sua proposta pedagógica sejam o eixo norteador das diferentes modalidades de estágio.

Ato contínuo, em cumprimento ao que preconiza o Art. 87 da LDBEN, foi instituída a chamada “Década da Educação”, a iniciar-se um ano a partir da publicação da lei, em que foi definido, no § 4º, que “Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Melhorar o perfil profissional do professor passa ser o grande desafio. Na perspectiva de Pimenta (2005), o professor deverá ser um profissional da educação, que domina determinados saberes, que, a depender do contexto de atuação, tem a capacidade de transformá-los e dar-

lhes novas configurações, ao mesmo tempo em que assegura sua dimensão ética. Para que haja formação em nível superior nesse modelo, é fundamental uma nova configuração curricular, aliás, imprescindível.

3.2 A centralidade do conceito de competência nos currículos de formação de professores: novos elementos para um velho discurso

No contexto das pesquisas e discussões acerca da formação dos professores, realizadas em nível nacional, nas últimas décadas, no debate acadêmico, nos programas de formação do Governo Federal e nos meios de comunicação, a formação por competências e a reflexão podem ser considerados os conceitos mais utilizados por investigadores e educadores, os quais salientam sua inesgotável importância na formação do ser/fazer e do agir pedagógico.

A formação por competência, a reflexão e sua importância no processo educativo têm destacado sobremaneira o desafio de ser educador numa sociedade que se transforma aceleradamente, faz-se e desfaz-se e altera circunstancialmente suas relações. E é nesse cenário que se tem preconizado formar o professor para uma prática docente que responda aos imperativos da realidade.

Embora esse destaque não seja tão recente, uma vez que, na década de 1960, em decorrência da reestruturação do processo produtivo do país, já se assistia no campo educacional a propostas vinculadas especialmente ao princípio da competência. Sobretudo a partir da década de 90, marcada por várias reformas, que o modelo ganhará relevância. Nessa década, tornou-se senso comum o entendimento de que a falta de qualidade no exercício da docência se dá pela falta de profissionalidade. A ausência de profissionalismo na função docente passa a ser considerada, pelos governantes, um dos principais fatores responsáveis pelos problemas educacionais.

Nesse cenário marcado por intensos debates sobre a denominada profissionalidade, inúmeras propostas foram gestadas na tentativa de reestruturar os currículos de formação, especialmente, os dos cursos de Pedagogia responsáveis pela formação profissional do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais.

Todavia, é no contexto da retomada do crescimento econômico e no quadro de competição e disputa por um mercado internacionalizado, que o Brasil projeta e tenta edificar uma nova (re) estruturação e configuração político-administrativa do Estado, com a finalidade de atender aos interesses de uma ordem econômica, política e social mundial. Faz parte desse processo de reestruturação a revisão do projeto educacional do país, inaugurado, sobretudo,

com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e consolidado a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em dezembro de 1996.

A partir de meados da década de 1990, mais precisamente a partir da aprovação da referida lei, as políticas educacionais brasileiras começaram a passar por um conjunto de reformas incidindo diretamente na formulação de novas propostas curriculares. Embora esse movimento não seja ímpar nem tão pouco novo na educação brasileira, porquanto que em outros momentos da nossa história houve movimentação semelhante do governo nas políticas curriculares, no período em tela, isso se materializou no estabelecimento de um currículo nacional a partir da aprovação dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, como também em processos de avaliação centrados em resultados em todas as instâncias, como é o caso do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

Esse “moderno” processo produtivo, regido por novas e sofisticadas tecnologias e por novas bases de organização do trabalho, ainda a ser sedimentado na atual estrutura da sociedade brasileira, requer um estoque de capital humano mais qualificado, com um grau de escolaridade mais elevado, possuidor de um conjunto de habilidades a serem demonstradas pelo trabalhador para se tornarem competitivos e, sobretudo, empregáveis. Dentre elas, destacam-se a versatilidade, flexibilidade, independência, responsabilidade, polivalência e as tão propaladas eficiência e eficácia. Como se não bastasse, a essas foram agregadas ainda a capacidade de iniciativa, invenção, inovação, cooperação, criatividade, raciocínio lógico e abstrato e a capacidade de tomar decisões autonomamente. Neste conjunto de habilidades, importa, fundamentalmente, o “aprender a aprender”, como condição indispensável para poder acompanhar as mudanças e os avanços cada vez mais rápidos que caracterizam o ritmo da sociedade contemporânea.

As transformações tecnológicas ocorridas na sociedade via conhecimento científico, operadas na reestruturação produtiva, impuseram a exigência de se rever as atuais qualificações profissionais e os perfis que se deseja. A necessidade desse redimensionamento tem afetado, diretamente, os sistemas de ensino, desencadeando reformas nos seus mais diferentes níveis e modalidades, uma vez que perpassa por tal reforma a lógica de que, de fato, com a “tecnologização” do processo produtivo, o trabalhador não pode ser mais improvisado. O grau e a qualidade da escolaridade dele têm impacto direto sobre a produtividade do trabalho.

Em conformidade com Dias e Lopes (2003), as recentes reformas caminham nessa direção. Buscam manter total vinculação entre a educação de qualidade e a formação de

capital humano eficiente para o mercado. No entanto, em decorrência das novas exigências do mundo do trabalho e das mudanças sociais e culturais em curso, esta vinculação para ser estabelecida e mantida apresenta de diferentes formas mecanismos de controle.

A proposição curricular centrada na noção de competências se insere exatamente numa perspectiva que visa instituir o controle sobre a formação, no sentido de adequá-la a pretensos imperativos postos pelo mercado, tanto de produção quanto de consumo. Para realizar esse intento, a experiência formativa passa a se limitar na ação de treinar, em situações cotidianas, os conhecimentos obtidos na escola.

Na abordagem assim posta, a função da escola passa a ser a de exercitar a transferência de conhecimentos e a mobilização de recursos cognitivos, seja por meio das disciplinas, seja por meio de atividades interdisciplinares que coloquem os alunos diante de situações-problema e que os levem à mobilização dos recursos de que dispõem. Segundo Perrenoud (1999):

Um ‘simples erudito’, incapaz de mobilizar com discernimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa, que exija uma ação rápida, não será mais útil do que um ignorante. Uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos – eruditos ou não – na ação: eles constituem recursos, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões. (p. 53).

Nesse quadro, marcado pela qualificação humana, na expectativa da qualificação do trabalhador, a escola aparece como o lócus privilegiado de sua preparação e sob a égide de que, quanto mais tempo de escolaridade, melhor qualificado é o trabalhador. Para Bruno e Fonseca (1995), as habilidades e os saberes que agora o aluno, futuro trabalhador, deve possuir “[...] não passam de uma condição para a otimização dos processos de trabalho, dentro das novas normas de eficiência, qualidade e rentabilidade” (p. 36).

No bojo dessa discussão, cresce o interesse do Estado e os investimentos na formação profissional, na qualificação do trabalhador e na expansão da qualidade da escola. A situação assim posta impõe a necessidade de novas qualificações para o ensino e para o trabalho docente, passando a exigir reformas nos sistemas educacionais e nos cursos de formação de professores. Segundo Franco (1998), este interesse tem como raiz o fato de que esta formação está sendo considerada, pelo setor produtivo, “[...] como uma resposta estratégica aos problemas postos pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pela busca da qualidade e da competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural” (p. 101). É neste cenário que está em jogo a construção de uma nova proposta de ensino, uma nova pedagogia e um novo perfil de professor advindo da formação e

qualificação. Destaca-se que nessas propostas a noção de competência passou a ter centralidade.

No que diz respeito à terminologia de formação, qualificação e competência, Desaulniers (apud Frigotto, 1996) desvela o entendimento que está implícito nos referidos termos quando estes são formulados, tendo como parâmetro a lógica exposta:

Formação se refere, normalmente, ao processo de escolarização necessário ao processo de trabalho; **qualificação** está afeto a um conjunto de exigências ligadas ao emprego, resultantes da formação e da experiência concreta; e **competência** explicita-se pela capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes, atitudes, tendo, como foco, os resultados. (p. 26). (Grifo Nosso).

Na mesma direção, Deluiz (2001) aborda que neste processo de mobilização importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho para o qual é necessário um novo perfil profissional.

Nesse sentido, as análises de propostas de formação profissional de professores, a partir do final da década de 1990, especialmente em serviço, dão indícios de que elas foram e estão sendo formuladas e implementadas tendo como finalidade atender à lógica, produtivista do mundo do trabalho e o mundo econômico. Para contemplar essa lógica, é necessário definir o perfil profissional do professor para atender às demandas do mercado de trabalho. Isto tem se constituído a mola mestra que tem motivado não só a construção, mas majoritariamente a reformulação dos currículos das propostas formativas.

A reforma curricular brasileira, ao tomar como principal referência para a formação humana a noção de competência, aliada ao discurso da exigência de novas demandas de formação profissional, decorrentes das novas tecnologias e da necessidade de conferir significados aos saberes escolares, tem como intenção, também, produzir profundas alterações na organização pedagógica das escolas, o que implica a revisão da totalidade das práticas pedagógicas.

Para atingir tal intento, a formação de professores precisou ser revista. Tanto a formação quanto a qualificação desses profissionais precisaram adequar suas práticas às orientações postas pelos Parâmetros e Diretrizes Curriculares e pelas exigências do Sistema de Avaliação Nacional. Em decorrência do exposto, o currículo da formação de professores passou a ser estruturado a partir de competências relacionadas às demandas advindas do trabalho docente e da prática profissional. Um dos grandes problemas, no entanto, é que as orientações oficiais com vistas a promover a reforma dos currículos na Educação Básica

voltam-se para a prescrição. Um exemplo disso pode ser percebido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, ao prescrever que:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias;

III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para ação, como compreender o processo de construção de conhecimentos. (Resolução CNE/CP nº. 01, de 2002).

Outro documento relevante para esta discussão são os Referenciais para a Formação de Professores, publicado pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF/ MEC), em 2002. O referido documento parte da constatação de que a formação inicial e continuada de professores no Brasil tem sido ineficiente e tem contribuído largamente para o processo de desprofissionalização do magistério. É em decorrência do exposto que a concepção de formação proposta vai se assentar na noção de competência, dando ênfase ao saber-fazer, constituindo-se em um processo formativo que privilegia a ação.

Segundo o documento, ao deter competências, “[...] o profissional é capaz de mobilizar múltiplos recursos para responder às diferentes demandas da situação de trabalho, apoiando-se no domínio de saberes – teóricos e práticos – para a atuação em situações complexas, isto é, o domínio do saber-fazer” (ALVES, 2008, p. 70).

Os cursos de formação, a partir de então, deveriam primar na elaboração de suas estruturas curriculares pela articulação entre teoria e prática, como forma de garantir uma atuação mais eficiente e eficaz do professor em ambientes de aprendizagem, concorrendo assim para uma melhoria na qualidade da educação. Ou seja, o conhecimento profissional dos professores é concebido nos referenciais como:

[...] aquele que favorece o exercício autônomo e responsável das funções profissionais [...] os conhecimentos se expressam, portanto, num saber agir numa situação concreta [...] pela possibilidade de responder adequadamente aos diferentes desafios colocados à atuação do professor e não terão qualquer utilidade, do ponto de vista profissional, se não favorecerem a construção das competências (REFERENCIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 85).

No entanto, ressalta-se que, embora haja uma responsabilização exacerbada sobre o professor, no que concerne à qualidade da educação, ao mesmo tempo o documento reconhece que, para haver essa melhoria, é necessário, para além da formação, melhoria nas condições de trabalho, de salário e na carreira, além de ampla articulação com as escolas.

Outro elemento que merece destaque na discussão da formação centrada na noção de competência é a flexibilidade que passa a ter o currículo na intenção de considerar e respeitar "as diferenças de percurso" (RFP, 1999, p. 107) na formação de cada professor. Essa flexibilidade no currículo por competências visa atender a uma nova forma de organização do conhecimento, instituindo ações de formação voltadas à modularização do ensino, ao *aprender a aprender*, demonstrando o caráter individualizante das competências. Embora ao professor caiba o desenvolvimento de suas competências, é no processo de avaliação do seu desempenho que será feito o controle da formação e do exercício da profissão. É a presença da mão invisível do Estado, ou seja, permite-se a adoção de diferentes modelos de formação, mas controla-se sua qualidade pelo desempenho profissional. A adoção das competências no currículo da formação objetiva, portanto, "[...] que se organize o processo de ensino e aprendizagem em função delas" (p. 111).

Assim, pode-se afirmar que a formação voltada para a construção das competências da forma como é defendida nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Referenciais para a Formação de Professores (SEF/MEC, 2002) deve focar na resolução de problemas. Dessa forma, a estruturação curricular dos cursos de formação de professores deve possibilitar nos processos formativos que os múltiplos conhecimentos adquiridos, ao invés de memorizados pelos profissionais, sejam mobilizados na direção da resolução de situações-problema. Isso seria atuar com profissionalismo.

Nessa direção, o Parecer nº 9/2001 traz o seguinte posicionamento,

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos, em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas no seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas ações feitas. Requer ainda que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence a sociedade. (BRASIL, 2001, p. 23).

O mesmo parecer traz também explícitas as competências que devem ser desenvolvidas na formação dos professores para a Educação Básica. Primeiramente, as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática, em seguida às referentes à compreensão do papel social da escola, da importância do domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar. Destaca as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico e as referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Finalmente, aborda as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

A concepção de formação assim proposta assenta-se na noção de competências, tomada como referência para a organização de todo o processo formativo. Esta concepção dá especial ênfase aos momentos em que se possam mobilizar conhecimentos em direção ao *fazer* do trabalho, constituindo um processo formativo que privilegia a *ação*. Nessa perspectiva, segundo Perrenoud (1999), a competência é definida como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, constituindo uma relação dinâmica entre o saber e o fazer nos processos de trabalho. Essa compreensão de competência, como algo que se constrói “na ação”, certamente explica as inúmeras iniciativas na construção de propostas de formação profissional de professores.

No currículo organizado por competências, como aponta Ropé (2002), os conhecimentos passam a ser definidos em termos da identificação com a ação que deve ser realizada. Desse modo, segundo Rey (2002), a exigência de que os que estão em processo de aprendizagem “saibam fazer”, substitui a exigência de que eles “saibam”, passando de uma lógica do saber àquela do *savoir-faire*. Essa lógica, na visão de Araújo (2001), modifica a forma de pensar os conhecimentos, relacionando-os à capacidade efetiva de desempenhos, definindo um tratamento utilitário aos conteúdos de ensino, instrumental às demandas da sociedade pós-industrial.

Por esta razão, a noção de competência, enquanto princípio de organização curricular, insiste na atribuição do “valor de uso” de cada conhecimento. Dessa forma, os conteúdos de aprendizagem, independentemente do nível de formação, desvinculados das práticas sociais, são tratados como “sem sentido pleno”. Desse modo, há uma tendência dominante de pensar que os currículos não devem mais definir os conhecimentos a serem ensinados, mas sim, as competências que devem ser construídas. Segundo Machado (2002), em um currículo voltado para a construção de competências, o que importa não é a transmissão do conhecimento

acumulado, mas sim, a possibilidade de uma ação ou a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta.

Nesse aspecto, reside uma das grandes mudanças enfrentadas no campo da formação - os conhecimentos deixam de ser importantes, e ganha maior relevância o saber fazer. Isso significa uma redução quantitativa de conhecimentos e forma operacional de apresentá-los, tornando a formação superficial e pragmática. Não é necessário muito esforço para se perceber o quanto a proposição de um currículo com esses princípios e características foi validada nas experiências de formação em serviço.

Na esteira destas discussões e pautada na centralidade da competência, é que foi formulada e implementada a proposta de formação de professores, em exercício, no Estado do Acre. No que diz respeito ao objetivo geral da formação, a prioridade foi assegurar a formação inicial aos professores efetivos das redes estadual e municipais de ensino que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais, em curso de nível superior de licenciatura plena, em caráter emergencial, promovido de acordo com as necessidades demandadas pelo sistema e em parceria com a UFAC e prefeituras municipais.

Em conformidade com o Projeto Pedagógico do Curso Modular de Licenciatura Plena em Pedagogia (2001), como forma de operacionalizar este amplo objetivo, a formação deveria garantir aos professores cursistas, entre outros aspectos:

- O desenvolvimento de competências para docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, promovendo a participação desses sujeitos na construção do projeto educativo e curricular da escola;
- A produção de conhecimentos pedagógicos para responder às diferentes exigências das situações de trabalho;
- A capacidade de orientar sua prática fazendo suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas, partindo de princípios éticos e pressupostos epistemológicos coerentes;
- Possibilidade de aprimorar a relação professor-aluno, atuando de modo adequado às características específicas do alunado, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente em diferentes etapas da vida;
- O domínio dos conteúdos das diferentes ciências que compõem o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a capacidade de transpor esses saberes, em conteúdos de ensino, adaptados às diferentes realidades socioculturais dos professores cursistas;

- A utilização de forma adequada dos conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto e as relações com a realidade acriana;
- O uso de estratégias diversificadas de avaliação de aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;
- A utilização de forma adequada das novas tecnologias e formas de comunicação;
- A promoção de ações integrativas que aproximem a comunidade e a escola, no sentido de tornar os ambientes propícios ao sucesso da aprendizagem dos alunos.

Uma leitura reflexiva dos objetivos expostos permite identificar-lhes as convergências com a perspectiva de uma formação cuja centralidade é a construção de competências. Todavia, a despeito dos diferenciais que caracterizaram sua implementação, o programa especial de formação, pela forma como o currículo foi operacionalizado, ou seja, em módulos, teve o tempo como adversário para o trabalho em profundidade com os conteúdos, e a ênfase acabou por ser dada no saber fazer. Em um contexto assim, a solução encontrada por aqueles que pensam e elaboram o currículo é deslocar a questão de “quais conteúdos devem ser trabalhados” para “quais competências devem ser desenvolvidas”. Essa tônica é facilmente observada na análise dos objetivos formativos em tela.

A partir dessa concepção, a função de um currículo passa a ser a de (re)orientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências. Segundo Ropé (2002), em um contexto como esse, a noção de competência surge como a ferramenta que passa a orientar a seleção e limitação dos conteúdos, já que estes não são mais definidos a partir de um corpo de conhecimentos disciplinares existentes, mas sim, a partir das situações em que podem ser utilizadas e mobilizadas, com o objetivo de se construírem as competências consideradas fundamentais para o desenvolvimento e sucesso profissional.

Observa-se que um currículo pautado por competências permite uma formação flexível, polivalente, que atende às exigências imediatas da prática. Dessa forma, os cursos de formação, independentemente da preocupação com uma sólida formação do professor, que lhe dê condições de fazer uma leitura crítica do mundo, ocupar-se-á prioritariamente em ensinar aquilo que terá utilidade garantida.

Destaca-se, a partir dessa discussão, que não é necessário muito esforço para perceber no projeto em tela a forte presença da noção de competência, atrelada aos objetivos da

formação. Partindo de uma análise crítica, pode-se afirmar que o Estado do Acre, na formação em serviço, cumpriu com exímia presteza o “dever de casa”, ao seguir com extremo rigor a concepção e as orientações dos diferentes documentos normativos, na construção e implementação do currículo de formação de professores em serviço.

3.3 A Organização Curricular e o percurso de formação no PEFPEB – Pedagogia Modular

Como já foi expresso, diversas medidas foram implementadas no campo de formação de professores nas últimas décadas, e grande parte dessas medidas, principalmente em países da América Latina, fundamentam-se em orientações emanadas dos organismos internacionais de financiamento, em especial o Banco Mundial (Torres, 1996; Fonseca, 2000; Oliveira, 2000).

Na descrição e análise da organização curricular proposta para a formação no Curso Modular de Pedagogia, alguns elementos merecem destaque. O currículo obedeceu à legislação vigente em aspectos alusivos a condições de oferta, carga horária, definição de princípios e eixos norteadores para a formação, entre outros aspectos. Contudo, não se deixou aprisionar pela rigidez nas orientações.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, foi editado um conjunto de regulamentações relacionadas à formação inicial de professores, dentre as quais se destacam a possibilidade de criação de cursos emergenciais com o objetivo de formar e/ou qualificar os professores que já vinham atuando nas redes de ensino e a elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores.

No discurso normativo, houve, por certo, a valorização do componente da “prática educativa”, a necessidade do desenvolvimento de competências e a orientação de aproveitamento da experiência docente, para os que já dispunham de experiência no magistério, o que em última instância estimula uma lógica na qual a relação custo-benefício é privilegiada, em detrimento de padrões de qualidade que têm sido enfatizados nas reivindicações do movimento de educadores e na produção do conhecimento na área educacional.

Ao analisar a proposta do Curso Modular de Pedagogia, observa-se que, apesar da ênfase dada à prática educativa e da centralidade do conceito de competência, no percurso de formação não houve aproveitamento da experiência dos professores para efeito de redução de carga horária do curso, fato que pode ser considerado uma forma de transgressão às

orientações para a formação em serviço. Ao longo de sua execução, a experiência foi tomada, sim, mas como potencializadora da reflexão sobre o que se aprendia, aquilo que se fazia e a necessidade de mudanças.

Neste sentido, pode-se inferir que o Projeto Pedagógico do Curso Modular de Licenciatura Plena em Pedagogia incorpora no seu bojo o conceito de competência explicitado na perspectiva de Perrenoud (2000, p.23) como sendo “[...] a capacidade de atuar diante de uma situação complexa, mobilizando conhecimentos, habilidades intelectuais e físicas, atitudes e disposições pessoais, de forma a identificar corretamente os elementos que estão em jogo e dar-lhes um tratamento adequado”.

A proposta de formação primou para que ao longo do percurso de formação os professores-alunos desenvolvessem habilidades cognitivas complexas demonstradas na capacidade de analisar, compreender, explicar, levantar hipótese, testá-las, dentre outras. Previu também a análise da prática pedagógica, possibilitando o desenvolvimento do pensamento prático-reflexivo e a concretização dos conteúdos curriculares, em estreita vinculação à situação de trabalho dos professores, permitindo o seu entendimento e sua revisão permanente. Finalmente, possibilitou a atenção, observação e intervenção direta na vivência da prática pedagógica escolar por meio de vídeos, de narrativas orais e escritas de professores em formação e de estudo de caso, dentre outros meios.

Com vistas a operacionalizar o exposto, o encaminhamento metodológico por parte dos professores formadores previu: a construção de competências utilizando-se da estratégia didática de resolução de problema de natureza conceitual e uso de situações-problema contextualizadas no campo de atuação profissional, possibilitando aos professores-alunos formularem encaminhamentos adequados para sua solução, mobilizando conhecimentos de diferentes naturezas.

Outra forma de transgressão, identificada na proposta quando comparada às orientações normativas, destacou-se. Como se tratava de um curso que compunha um programa especial de formação em serviço, a despeito das orientações indicarem o uso das novas tecnologias para a formação a distância ou semipresencial, optou-se política e pedagogicamente pela oferta presencial e em módulos.

Essa opção se justifica por diferentes razões. No que tange ao uso das novas tecnologias, havia a dificuldade de ser implementada naquele momento a infraestrutura adequada ao funcionamento de atividades semipresenciais a tão elevado número de professores em formação, especialmente pelas características dos municípios acrianos. Quanto à oferta em módulos, o curso assim organizado permitiria a inserção de professores com

titulação e efetivos da UFAC, possibilitando seu deslocamento e afastamento temporário das atividades da sede, uma vez que uma disciplina de 60 horas era ofertada em 12 dias. Há que se destacar que, em decorrência de alguns prejuízos às atividades da sede, após um período a participação dos professores da UFAC passou a ser disciplinada.

A contextualização e interdisciplinaridade constituem-se em princípios norteadores para organização de um currículo por competências. No que diz respeito ao conceito de Contextualização, o mesmo foi desenvolvido pelo Ministério da Educação - MEC e apropriado por múltiplos discursos curriculares, nacionais e internacionais, oriundos de contextos acadêmicos, oficiais e dos movimentos sociais. Com o propósito de atender ao disposto, o currículo de formação de professores, segundo orientação do Ministério da Educação, deve ser estruturado sobre princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, sendo que esta última vai exigir que todo conhecimento tenha como ponto de partida a experiência do sujeito em formação, o contexto onde está inserido e onde ele vai atuar como um agente de transformação.

Seguindo as orientações do MEC e considerando a importância da definição de temas que transversalizariam todo o currículo, expressando a relação a ser estabelecida entre o processo de formação e a sociedade, a proposta curricular do Curso de Pedagogia Modular foi calcada nos princípios epistemológicos da interdisciplinaridade e contextualização de conteúdos curriculares.

Ao longo do processo de formação dos professores, o currículo intentou possibilitar a concretização desses princípios epistemológicos básicos, norteadores da organização e desenvolvimento curricular: o da interdisciplinaridade entendida como capacidade de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas englobadas no currículo, com a finalidade de compreender, explicar e intervir na realidade educacional, e o da contextualização dos conteúdos curriculares que, ao estabelecer uma ponte entre os conteúdos estudados e a realidade social, possibilita aos alunos uma reflexão crítica sobre o próprio conhecimento, rompendo com o sentido restrito e cumulativo na transmissão de conhecimentos, desvinculados do todo social e a preparação, exclusivamente técnica, para o exercício das atividades pedagógicas.

Na implementação do projeto em tela, a ideia de contextualização orientou a compreensão de que os conhecimentos adquiridos ao longo de uma formação devem ser para uso cotidiano, caso contrário perdem o sentido, o seu significado. A interdisciplinaridade foi concebida como a interação entre saberes formando uma rede extensa de conhecimentos, independentemente de separação por componentes disciplinares. Nesse sentido, a

contextualização e interdisciplinaridade foram tidas como princípios orientadores do currículo, tendo por objetivo dar significado às experiências e ao contexto de atuação do professor em formação. Houve na concepção do currículo e na sua organização a compreensão de que o conhecimento disciplinar não é um conjunto de conhecimentos isolados, prontos e acabados, mas sim uma construção da mente humana em contínua mudança.

Nesse sentido, a organização curricular do referido curso foi estruturada para, entre outras questões, tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, estabelecendo sempre as relações entre conteúdos e contexto, dando significado ao aprendido, ou seja, propiciando a autoria e autonomia do professor em formação na construção do conhecimento social e de si mesmo.

A ideia da interdisciplinaridade e da contextualização requeria, para além do exposto, a participação ativa do sujeito em formação em todo o processo de aprendizagem, fazendo as conexões entre os conhecimentos. Dessa forma, ele estaria sempre na vanguarda, não sendo nunca um expectador, um acumulador de conhecimentos, mas um agente transformador de si mesmo e do mundo.

A partir desses princípios, ressaltam-se dois elementos importantes na operacionalização do currículo. O primeiro é que a escola recebeu ênfase na formação por se constituir em um contexto rico de significados que possibilitava aos sujeitos aprender, num processo ativo, do qual eles eram os protagonistas, por meio da mobilização de saberes. Entretanto muitas escolas não se engajaram nesta perspectiva. O segundo diz respeito aos componentes curriculares denominados de Investigação e Prática Pedagógica, que deveriam possibilitar, segundo a ementa, o desenvolvimento de atividades em situações educacionais concretas que permitissem efetivar a vinculação entre teoria e prática (ao longo do curso), procurando articular os conteúdos trabalhados nos módulos de ensino com a prática pedagógica escolar. Os componentes possibilitaram, desde a observação e análise da estrutura e funcionamento da instituição escolar, dos tipos e formas de práticas educativas desenvolvidas, até a execução de projetos específicos de encargos docentes, prevendo-se diferentes estratégias metodológicas para seu desenvolvimento: pesquisa, seminários, oficinas pedagógicas, minicursos, programas de recuperação e desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

Na organização de uma proposta curricular, os eixos ou dimensões do currículo funcionam como subtemas. Sua definição é necessária em função da integração que poderão propiciar aos elementos curriculares e não somente da articulação, pois é na definição de

componentes comuns, como objetivos, metodologias, processos investigativos e sistemática de avaliação, que são construídas linguagens que expressam a interdisciplinaridade e contextualização propostas para uma formação.

Na análise do projeto do curso em pauta, foram identificadas a definição de três dimensões: a dimensão sociopolítica cultural, que abrange as relações da realidade social e política do país com a educação; a dimensão científico-técnico-pedagógica, que engloba as especificidades dos conteúdos das áreas de conhecimento, métodos de ensino e relação pedagógica, objetos de atuação docente; e a dimensão da prática pedagógica, que se propõe dar um direcionamento às práticas específicas que caracterizam a atividade do docente e a necessidade da construção de múltiplas competências.

Outro elemento importante que fundamenta uma proposta curricular são os denominados núcleos de formação que, ligados aos eixos, aglutinam as disciplinas por identidade epistemológica, e não por grau de dificuldade ou seriação, permitindo que estas contribuam para o desenvolvimento de competências propostas ao longo de todo o processo formativo.

Com vistas a atender o exposto, conforme demonstrado no QUADRO 8 na página seguinte, o currículo do curso foi organizado a partir de três núcleos: Núcleo de formação comum aos professores de Educação Básica, nominado de Núcleo Básico; Núcleo de formação comum aos professores de atuação multidisciplinar; e Núcleo de formação específica nas áreas de atuação docente.

O Núcleo de formação básica apresentou como objetivo possibilitar aos professores cursistas o acesso a uma cultura geral mais abrangente, a uma visão ampla das questões educacionais, das questões pedagógicas escolares e do desenvolvimento humano e plena sua articulação com o contexto social.

O Núcleo de formação comum aos professores de atuação multidisciplinar teve como objetivo preparar o professor para que, a partir da compreensão da especificidade do trabalho docente multidisciplinar, ele pudesse apreender de forma dinâmica e significativa a relação pedagógica na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este núcleo foi desenvolvido nos módulos VI e VII, com duração de 345 horas-aula.

O Núcleo de formação específica nas áreas de atuação docente, assentado na base da formação comum, compreendeu a parte da formação profissional destinada à atuação específica do profissional na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este pode ser considerado o núcleo mais denso do currículo e foi desenvolvido do VIII ao XV Módulos para os quais foram necessárias 1.950 horas-aula.

QUADRO 8
Organização Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, dividida por semestre letivo, por módulos de ensino e carga horária.

Período/ Semestre	Módulos	Carga Horária
1º	Formação Básica Módulos: I, II e III – PROFA	510
2º	Formação Básica: Módulos: IV e V Formação Comum de Professor Multidisciplinar Módulos: VI	495
3º	Formação Comum de Professor Multidisciplinar Módulos: VII Formação Específica de Professor Multidisciplinar Módulos: VIII e IX	540
4º	Formação Específica de Professor Multidisciplinar Módulo: X (Língua Portuguesa)	270
5º	Formação Específica de Professor Multidisciplinar Módulo: XI (Matemática)	270
6º	Formação Específica de Professor Multidisciplinar Módulo: XII (Ciências) e Módulo XIII (Educação Física)	375
7º	Formação Específica de Professor Multidisciplinar Módulo: XIV (História e Geografia)	420
8º	Formação Específica de Professor Multidisciplinar Módulo: XV (Artes) Seminário de Integralização da prática e apresentação dos TCC	240 120
CARGA HORÁRIA TOTAL		3.240

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso – 2008.

Ressalta-se que o núcleo de formação básica foi implementado nos módulos I, II, III, IV e V com um total de 825 horas-aula. Na sua operacionalização, uma particularidade pode ser destacada: a inserção, como anteriormente mencionado, dos conteúdos curriculares do PROFA, com o objetivo de qualificar os professores em formação para o trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e alfabetização em EJA.

A opção pela combinação de uma proposta de formação inicial e continuada dentro de um mesmo curso deveu-se ao fato de a Secretaria de Estado de Educação ter acatado a proposta de formação do MEC, para executá-la em um período que, no entanto, os professores dos sistemas Estadual e Municipal de ensino já estariam envolvidos com a formação inicial, o que os impossibilitaria pela carga horária e mesmo pela duplicidade formativa, de frequentá-lo, caso fosse oferecido em separado. Reitera o exposto a constatação de um grande

contingente dos professores em formação, que trabalhava dois turnos e estudava em um terceiro, o que inviabilizaria outra ação formativa. Destaca-se ainda que, à semelhança do PEFPEB, o PROFA também seria executado tendo como parceiros a UFAC, a SEE e as Secretarias Municipais de Educação, o que fortaleceu a opção.

Entretanto, uma análise curricular da proposta do Curso Modular foi necessária para verificar a compatibilização da proposta do PROFA. Feita a análise e identificadas as convergências, os conteúdos da formação foram distribuídos nas seguintes disciplinas da estrutura curricular: Fundamentos da Alfabetização – 75 horas, Investigação e Prática pedagógica I – 45 horas, Investigação e Prática pedagógica II – 45 horas, Investigação e Prática Pedagógica III e Oficina Pedagógica I – 30 horas.

À semelhança dos procedimentos utilizados no PEFPEB, os professores formadores do PROFA foram selecionados por meio de concurso público. E, a princípio, deles era exigido que mantivessem grupo de estudo fixo de 20 horas semanais, para maior aprofundamento sobre os módulos do Programa. Grande parte dos professores-formadores selecionados já possuía vínculo empregatício no campo educacional, variando suas áreas de atuação da Educação Infantil ao Ensino Superior. Nisto residiu um diferencial, o grupo era bastante heterogêneo com saberes, formação e experiências pedagógicas diferentes, o que pela diversidade contribuiu na constituição dos novos saberes e nas reflexões sobre as práticas.

É importante ressaltar que a proposta curricular foi fundamentada em dois pilares básicos, a concepção de que a função social do trabalho do profissional do magistério e, portanto, a sua formação, passa, fundamentalmente, pela docência, sem, contudo, esgotar-se nela, e a vinculação entre teoria e prática, privilegiando-se a prática social como fonte da teoria e a teoria como expressão explicitadora da prática que a gera. Destaca-se que, na organização curricular do Curso Modular de Pedagogia, a relação teoria e prática perpassa todo o discurso curricular.

Privilegiar a relação teoria e prática no decorrer de toda a formação pode ser considerada a forma objetiva de garantir “ [...] que a prática pedagógica não se reduzisse aos Estágios Supervisionados ou às Práticas de Ensino como meros componentes terminais do Curso” (cf. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Modular, p. 11), assegurando o que preconiza a Lei 9394/96 – a implementação de um novo modelo de formação “[...] de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando” (LDBEN, 1996, art. 61).

Em cumprimento à legislação, o processo de formação buscou garantir um nível sólido de conhecimento, promovendo articulação entre teoria e prática, como já mencionado, e com

firme propósito de tornar o professor capaz de trabalhar adequadamente os conhecimentos escolares, sem desconsiderar seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os domínios metodológicos necessários para abordagem dos conteúdos ensinados na escola.

Dessa forma, os conteúdos e atividades desenvolvidas em todos os eixos visavam fornecer os insumos que norteariam a construção e reconstrução de toda a dinâmica formativa, de forma integrada numa perspectiva de conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, sem qualquer dimensão hierárquica entre elas, mas relacionadas diretamente ao processo de ensino, tendo sua concepção determinada pelos contextos e dinâmica sociais.

Vista por esse ângulo, essa relação pode ser traduzida como uma estratégia política e pedagógica do curso que objetivava, no processo de formação inicial dos professores, possibilitar o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes para que eles pudessem captar, explicar e transformar práticas pedagógicas existentes em novas possibilidades, que pudessem garantir a permanência e o sucesso na trajetória do processo de aprendizagem, das crianças que frequentam as escolas públicas do Estado do Acre.

Destaca-se que neste aspecto residiu a ideia que impulsionou a realização da pesquisa, qual seja, identificar que conhecimentos foram adquiridos e construídos ao longo da formação e em que eles repercutiram na prática pedagógica dos professores egressos, depois de cumpridos quatro anos de estudo e mais de 3.000 horas de trabalho formativo.

O currículo do Curso de Pedagogia Modular foi ofertado na modalidade presencial, organizado em semestres letivos e em módulos. Ao longo do percurso de formação, foram ministrados 52 componentes curriculares. A integralização de créditos foi totalizada em 3.240 horas, assim distribuídas: 112 créditos teóricos correspondentes a 1.680 horas, 34 créditos práticos, que perfizeram 1.020 horas, e 12 créditos de estágio, que corresponderam a 540 horas. (conf. ANEXO A).

A concepção de profissional que norteou a construção da proposta e consequentemente a organização curricular incluiu a preparação do professor alicerçada em seu campo de atuação profissional. Isso significou reafirmar a relevância da atuação do professor na escola e na sociedade. O profissional professor é visto como alguém que tem sua atuação marcada na sala de aula, na escola, mas também fora dela. Neste sentido, destaca-se sua função como docente, sua participação na elaboração do Projeto Político e Pedagógico da escola e sua capacidade de interagir e articular por meio do seu trabalho, a relação escola com a comunidade e entidades representativas.

Assim, alguns elementos merecem destaque ao analisar o desenho curricular do curso, em conformidade com o apresentado no QUADRO 9, a seguir. Primeiramente, observa-se que, na finalização de cada módulo, foram estruturadas as disciplinas denominadas de Investigação e Prática Pedagógica ou Oficinas Pedagógicas. Estas disciplinas culminavam os estudos de um módulo, permitindo não somente a materialização da relação teoria e prática, mas sobretudo a reflexão acerca do que o professor desenvolvia, a partir dos saberes da experiência e que podiam ser revisitados e revisados pela teoria.

Especificamente, no núcleo de formação específica nas áreas de atuação docente que pode ser considerado o mais denso na estrutura curricular, as disciplinas de Investigação e Prática Pedagógica sucediam os estudos dos fundamentos e do ensino das diferentes áreas do conhecimento. Ressalta-se que era no interior desses componentes que questões relacionadas com planejamento de ensino, avaliação da aprendizagem, uso diversificado de metodologias, recursos e instrumentos de avaliação eram analisadas, a partir da investigação da prática dos professores, na expectativa de redimensioná-las. Assim, no desenvolvimento desses componentes curriculares, os professores em formação eram levados a focar nas práticas que eram desenvolvidas por eles e seus pares no ambiente escolar. A experiência produziu momentos de socialização e debate na ambiência da sala de aula. Em muitos momentos, observavam-se choques, conflitos, dúvidas, ao mesmo tempo em que muitas práticas já iam sendo aprimoradas e/ou transformadas.

Mediante a análise da formulação e organização da proposta curricular do curso, é possível identificar o esforço reunido na direção de que a formação assegurasse condições ao professor de assumir as funções que lhe são atribuídas. Para isso, o seu preparo requeria o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que lhe possibilitassem, entre outras coisas, resolver questões envolvidas na sala de aula e na escola, especialmente, na autonomia para a criação de estratégias de intervenção didática, como forma de acompanhar qualitativamente o desempenho de seus alunos.

Ressalta-se que o discurso curricular apontou para a necessidade da construção de competências que permitissem também ao professor contribuir na elaboração coletiva do projeto pedagógico e curricular da escola. Nessa direção os componentes: Organização da Educação, Organização do Trabalho Pedagógico e Planejamento e Avaliação Educacional foram imprescindíveis.

QUADRO 9
Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia Modular destacando as disciplinas do PROFA e as de Investigação e Prática Pedagógica.

Mód	Código	Disciplinas	C/H	Crédito
I	ED 027	Fundamentos da Educação III	60	4 – 0 – 0
	ED 028	Fundamentos da Pesquisa Pedagógica	60	4 – 0 – 0
	ED 570	Investigação e Prática Pedagógica I - PROFA	45	1 – 1 – 0
II	ED 331	Organização da Educação II	60	4 – 0 – 0
	ED 580	Identidade Profissional, Prof. e Cid. no Magistério	60	4 – 0 – 0
	ED 571	Investigação e Prática Pedagógica II - PROFA	45	0 – 0 – 1
III	ED 590	Organização do Trabalho Pedagógico	60	4 – 0 – 0
	ED 600	Planejamento e Avaliação Educacional	90	4 – 0 – 0
	ED 572	Investigação e Prática Pedagógica III - PROFA	30	0 – 1 – 0
IV	ED 610	Desenvolvimento e Aprendizagem Humana	60	4 – 0 – 0
	ED 540	Fundamentos da Educação especial	60	4 – 0 – 0
	ED 465	Oficina Pedagógica I - PROFA	30	0 – 1 – 0
V	ED 620	Tecnologia da Comunicação e Informação	60	2 – 1 – 0
	ED 545	Abordagens Metodológicas no Ensino	60	2 – 1 – 0
	ED 573	Investigação e Prática de Ensino IV**	45	0 – 0 – 1
VI	ED 630	Crescimento e Desenvolvimento Infantil	60	4 – 0 – 0
	ED 546	Abordagens Metodol. do Ensino Especial	90	3 – 1 – 0
	ED 574	Investigação e Prática Pedagógica V	30	0 – 1 – 0
VII	ED 026	Fundamentos da Educação Infantil	60	4 – 0 – 0
	ED 025	Fundamentos da Alfabetização II	75	3 – 1 – 0
	ED 466	Oficina Pedagógica II	30	0 – 1 – 0
VIII	ED 640	Organização da Educação Infantil no Brasil	75	3 – 1 – 0
	ED 650	Org. da Educação no Ensino Fundamental	75	3 – 1 – 0
	ED 575	Investigação e Prática Pedagógica VI **	45	0 – 0 – 1
IX	ED 660	Instituições de Educ. Inf. e Cotidiano	60	1 – 0 – 1
	ED 670	Temas Especiais do Ensino Fundamental	75	3 – 1 – 0
	ED 576	Investigação e Prática Pedagógica VII**	45	0 – 0 – 1
X	ED 680	Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa	45	3 – 0 – 0
	ED 760	Literatura Infantil	60	2 – 1 – 0
	ED 770	Ensino da Língua Portuguesa na Educação Infantil e Anos Iniciais	120	4 – 2 – 0
	ED 750	Invest. e Prática Pedag. no Ens. de Língua Portuguesa**	45	0 – 0 – 1
XI	ED 685	Fundamentos do Ensino de Matemática	45	3 – 0 – 0
	ME 790	Elementos de Estatística Aplicada ao Ensino	60	2 – 1 – 0
	ED 780	Ens. de Mat. na Educ. Inf. e anos iniciais do Ensino Fund.	120	4 – 2 – 0
	ED 720	Inv. e Prática Pedag. no Ensino de Matemática**	45	0 – 0 – 1
XII	ED 690	Fundamentos do Ensino de Ciências Naturais	45	3 – 0 – 0
	ED 750	Ensino de Ciências Nat. na Educ. Inf. e anos iniciais do Ens. Fund.	120	4 – 2 – 0
	ED 725	Investigação e Prática Pedagógica no Ensino de Ciências Naturais**	45	0 – 0 – 1
XIII	EF 460	Corporeidade e Movimento	60	2 – 1 – 0
	EF 470	Jogo e Educação	60	2 – 1 – 0
	ED 730	Investigação e Prática Pedag. no Ensino de Educação Física **	45	0 – 0 – 1
XIV	ED 695	Fundamentos do Ensino da História	45	3 – 0 – 0
	ED 785	Ensino de Hist. na Educ. Inf. e anos iniciais do Ens. Fund.	120	4 – 2 – 0
	ED 735	Inv. e Prática Pedagógica no Ensino de História **	45	0 – 0 – 1
XIV	ED 700	Fundamentos do Ensino de Geografia	45	3 – 0 – 0
	ED 790	Ensino de Geografia na Educ. Inf. e anos iniciais do Ens. Fund.	120	4 – 2 – 0
	ED 740	Investigação e Prática Pedag. no Ensino de Geografia **	45	0 – 0 – 1
XV	ED 705	Fundamentos do Ensino de Arte	45	3 – 0 – 0
	ED 840	Ensino de Arte na Educ. Inf. e anos iniciais do Ens. Fund.	120	4 – 2 – 0
	ED 467	Oficina Pedag. sobre Arte	30	0 – 1 – 0
	ED 745	Investigação e Prática Pedag. no Ensino de Arte **	45	0 – 0 – 1
	ED 710	Seminário de Integralização da Prática e Apresentação dos T.C.C	120	2 – 3 – 0

Fonte: Extraído do Relatório Final do PEFPEB - Pedagogia Modular, Coordenação do Curso, 2009.

*Disciplinas do PROFA

** Disciplinas nas quais a reflexão sobre a teoria e prática eram fortemente incentivadas por meio de registros comparativos entre o que se aprendia e o que efetivamente era desenvolvido pelo professor em formação.

Finalmente, partindo da discussão feita acerca da organização curricular e das características do percurso de formação, nas quais se buscou identificar os princípios epistemológicos, os eixos e núcleos de formação, os pilares que sustentaram a elaboração da proposta e as características da oferta e seu desenho curricular, torna-se necessário discutir modelo de formação adotado pelo Curso Modular de Pedagogia. Nesse sentido, dentre os diferentes caminhos que poderiam ser percorridos, optou-se nesta pesquisa por concentrar os esforços na discussão dos diferentes paradigmas que orientam a formação de professores denominados de prático-reflexivos.

3.4 Para entender a opção de formação do PEFPEB: uma síntese dos diferentes paradigmas de formação

Um amplo movimento denominado de universitarização, que tendo em vista atender à exigência de formação superior para o exercício do magistério, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, levou milhares de professores, em todo o país, a integrar os quadros discentes do ensino superior, quer seja em cursos regulares de licenciatura – especialmente os de Pedagogia e Normal Superior quer seja em programas especiais de formação continuada docente, implementados por secretarias de educação de vários estados e municípios brasileiros. Segundo Bueno (2010), a princípio, os “programas especiais” foram assim denominados pelo seu caráter temporário com que foram criados. No entanto, tais programas acabaram por criar um modelo de formação cuja tendência será permanecer.

O tema formação de professores, em âmbito nacional e internacional, vem sendo objeto de análise de diferentes autores (PIMENTA, 1999; CANDAU, 1997; NÓVOA, 1991, 1995; TARDIF, LESSARD & GAUTHIER, s.d.; VEIGA, 2002; ZEICHNER, 1993, e HARGREAVES, 1998, entre outros). Esta literatura vem apontando que a formação, mesmo feita em importantes universidades, não é garantia de bom desempenho profissional. Há por parte destes teóricos uma supervalorização da formação continuada de professores, como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional docente e um reconhecimento de que é relevante considerar no contexto do trabalho profissional as condições materiais, organização e modelo de gestão e sua autonomia sobre o processo de trabalho.

Nesta direção, a proposta aqui é discutir o processo de formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco nos diferentes paradigmas que orientam essa formação presentes nas políticas de formação de professores em serviço, suas implicações no modelo de formação e seus impactos nas práticas

pedagógicas dos professores. Destaca-se aqui o entendimento que, no caso do Curso Modular de Pedagogia, a formação inicial foi em serviço, na perspectiva de uma formação profissional continuada, tendo como clientela alvo professores no efetivo exercício das funções docentes.

A terminologia - formação profissional - apresenta conceito polissêmico. Nas Ciências Humanas, de acordo com Cardim (1998), não existe um consenso universal com relação à formulação desse conceito. Contudo, mesmo considerando a sua variação de abrangência e a sua diversidade de forma e conteúdo, existem traços comuns que permitem uma caracterização relativamente genérica. De fato, tendo por base a revisão de literatura e a súmula final feita pelo autor, a formação profissional é um processo “intencional, planejado e desenhado de forma sistemática”, com a finalidade de modificar as atitudes e os comportamentos dos indivíduos em situação de trabalho, pela transmissão de conhecimentos, técnicas ou normas, permitindo que estes se desenvolvam e se adaptem, e, conseqüentemente, melhorem o seu desempenho, tendo em vista a eficácia organizacional. (p. 39-40).

Nas Ciências Sociais, de acordo com a terminologia adotada pelo CIME – Comissão Interministerial para o Emprego, a formação é genericamente compreendida como “[...] o conjunto de actividades que visam à aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias duma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de actividade económica” (p.25).

No campo educacional, Anísio Teixeira, ainda na década de 1950, assegurava que “[...] a educação não é apenas um processo de formação e aperfeiçoamento do homem, mas o processo econômico de desenvolver o capital humano da sociedade”. (TEXEIRA, 1957, p. 28). Para fundamentar esse ideário pedagógico de formação profissional, o referido autor partiu do princípio de que o desenvolvimento científico iria cada vez mais exigir uma educação generalizada e infinitamente mais ampla, colocando-o em sintonia com as ideias de desenvolvimento socioeconômico e de planejamento nos investimentos públicos para a educação básica, visão esta já defendida na década dos 30 pelos pioneiros. Ou seja, "Educar é investir no setor do capital humano, tão essencial, pelo menos quanto o capital de máquinas e equipamento”. (p. 44). Para ele, quanto melhor for o processo de formação melhores serão as condições de trabalho.

A formação profissional, para Nóvoa (1997), é um processo interativo e dinâmico e que não se constrói por acumulação, mas por meio de um processo reflexivo e crítico sobre suas práticas. Tal formação passa pela experimentação, tentativas e ensaios de novas maneiras de realizar o trabalho educativo. Nesse sentido, há um saber sendo construído na prática. Para Nóvoa (1997), a formação profissional do professor abarca as dimensões pessoal, social e

profissional, e estas mantêm uma relação de reciprocidade e de permanente interação com o meio social. Portanto, as experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor incorporou e construiu, ao longo de sua trajetória, são traduzidos em processos formativos, constituem-se num *habitus*,¹⁰ ou seja, em uma forma do professor ser, pensar e agir no mundo e na sua prática profissional. Nesta perspectiva, o conceito de formação identifica-se com a ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso, a formação não se conclui, ela é permanente, contínua.

Considerando que o pano de fundo da discussão é um programa especial de formação de professores em serviço, para além do conceito de formação, é necessária a compreensão de sua extensão - o conceito de formação profissional continuada ou em serviço.

A formação em serviço tem semelhança com o conceito de formação continuada, uma vez que é compreendida como aquela que ocorre durante o exercício da profissão (ANDRÉ *et al.*, 2001). A formação no serviço, por sua vez, é uma modalidade da formação docente que tem a escola como locus primeiro para a promoção de discussões sobre práticas pedagógicas. Não basta que a formação seja contínua, tem que ser concebida e desenvolvida na escola, planejada a partir dos conhecimentos docentes, de suas demandas profissionais e voltadas para responder às dificuldades enfrentadas em seu cotidiano.

Alguns estudiosos (KRAMER, 1989; GARCIA, 1993; 2003; MELLO, 2002 e SILVA, 2002) admitem que é no dia a dia das atividades da escola que o professor se constrói como profissional. Assim, a escola deve ser o local de formação, tanto por ser onde a atuação docente acontece, como pela história dos professores e sua relação com a instituição.

Ressalta-se, a partir da compreensão que se tem tido desse conceito, no Curso de Pedagogia Modular, embora a formação fosse inicial, ela ocorreu com adultos já com um longo período de exercício profissional e tinha na escola, dadas as condições dos professores, o locus de discussão e reflexão. Portanto, nesse aspecto, também foi continuada.

O exposto permite constatar que a construção do conceito de formação profissional se situa em dois polos: um que destaca a dimensão do saber e do saber fazer, numa óptica valorativa do domínio profissional e do formando, como integrado num sistema complexo de produção, que exige saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar. E outro, que dando ênfase à dimensão do desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser, numa perspectiva de construção integradora

¹⁰ Nessa tese, o conceito é compreendido na perspectiva de Bourdieu como: [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas. (BOURDIEU, 1983b, p. 65).

de todas as dimensões constitutivas do formando. Desta forma, este polo também privilegia a autorreflexão e a análise, no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito, como ser multidimensional. É a partir desta segunda visão que será focalizado o conceito de formação continuada.

Para Rodrigues e Esteves (1993):

[...] formação contínua será aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial. (p. 44-45).

Observa-se que o conceito de formação contínua distingue-se, essencialmente, do de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários. Segundo Formosinho, ela é,

[...] oferecida a pessoas em condição de adultos, com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino (...) oferecida a professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. (FORMOSINHO, 1991, p. 237).

Ressalta-se, a partir do exposto, que a formação contínua, tanto concebida como treino para o desempenho de tarefas de instrução e orientada para competências específicas, quanto considerada numa perspectiva de desenvolvimento, tem implícito que:

[...] o aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores. (idem, p. 238).

Contudo é importante ressaltar que, embora a formação continuada nesta perspectiva deva produzir um impacto positivo no sistema escolar, nem sempre se pode estar certo de que a formulação e implementação de uma política de formação continuada assegure estes resultados, dada a complexidade dos contextos e ao paradigma/modelo adotado.

A literatura Educacional da área aponta vários estudos feitos sobre o processo de formação do professor que, de modo geral, abordam os paradigmas/modelos dessa formação, questionam suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem e explicitam as competências e os saberes relativos a cada modelo. Placco e Silva ressaltam o quanto esta discussão é, ao mesmo tempo, atual e antiga:

A discussão sobre a formação docente é antiga e, ao mesmo tempo, atual: antiga, pois, em toda a nossa história da educação tem sido questionada a maneira como são formados nossos professores: atual porque, nos últimos anos, a formação do professor tem se apresentado como ponto nodal das reflexões sobre qualidade do ensino, evasão e reprovação, atual, ainda, por seu significado de ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina, das necessidades e exigências culturais e tecnológicas da sociedade. (PLACCO; SILVA, 2002, p. 25).

Nessa direção, há que se ponderar em que medida o modelo de formação adotado como referência na execução do Curso de Pedagogia Modular atingiu os objetivos da formação inicial, embora com características de formação continuada, alterando qualitativamente as práticas pedagógicas dos professores egressos.

Santos (2007), ao focalizar a formação do educador como um dos aspectos diretamente relacionados à qualidade de ensino, parte da premissa de que a formação inicial pode exercer grande influência no desempenho da prática profissional, uma vez que no percurso formativo o professor vai adquirindo as bases sobre as quais vai desenvolvendo seu conhecimento sobre a educação e um repertório de conhecimentos e experiências indispensáveis para o desenvolvimento da carreira. (p.236).

Nesse sentido, apresenta-se aqui como são formados os professores tendo como base epistemológica os modelos da racionalidade técnica e da racionalidade prática, também denominada por alguns teóricos do campo da formação de professores de racionalidade crítica ou modelo prático reflexivo. A partir deste último modelo, focaliza-se nos diferentes paradigmas que orientam a formação, consubstanciados na proposta de Schön (1992), de Zeichner (1983) e das correntes segundo Zeichner e Liston (1997). Para essa discussão, tomar-se-ão como referência os estudos desenvolvidos na área, na perspectiva de Santos (2007). Finalmente, busca-se discutir em que paradigma se assentou a formação no Curso de Pedagogia Modular.

O modelo da racionalidade técnica é considerado uma herança do positivismo, fundamentando-se na ideia de que o progresso humano seria uma decorrência do desenvolvimento científico, no sentido de criar tecnologias voltadas para o bem-estar da espécie humana (p.238). Esse modelo repousa na ideia de que um conhecimento profissional é

um conhecimento aplicado que se fundamenta hierarquicamente em princípios gerais, ao mais alto nível e ao mais baixo nível na resolução de problemas concretos. Esse modelo não é só a base do conhecimento profissional, está também na base do contexto institucional de produção de conhecimento, no sentido em que a pesquisa está institucionalmente separada da prática. São os pesquisadores que elaboraram os conhecimentos que serão utilizados em seguida pelos práticos. Nessa perspectiva, a formação é concebida, sobretudo, como um modelo de transmissão de conhecimentos científicos, produzidos pela investigação, aos futuros praticantes, que em seguida os vão utilizar na prática. (TARDIF, LESSARD e GAUTHIER, s.d, p.19).

A racionalidade técnica e instrumental dinamiza as práticas de formação orientando-as para a exterioridade dos sujeitos, ou seja, para os objetos que estes deverão conhecer e manipular instrumentalmente. Investem na universalidade dos objetos operacionalizados no espaço-tempo da formação e na neutralidade dos sujeitos implicados.

Partindo desse pressuposto, cabe aos professores aplicar a teoria produzida nas universidades à sua prática na escola. Essa é uma perspectiva dicotômica de formação, na qual as disciplinas pedagógicas são encaradas como um apêndice da formação científica. Nesta relação, está implícita uma postura de valorização do domínio e da capacidade de apropriação das ideias, em relação aos conhecimentos práticos. Devido ao enorme abismo que separa as disciplinas ditas pedagógicas (consideradas práticas) daquelas referentes aos conteúdos específicos (as teóricas), a formação inicial do professor torna-se fragmentada.

O professor assume um caráter meramente técnico que, em geral, consiste em transmitir os conhecimentos teóricos. Os currículos de formação de professores assim fundamentados apresentam-se inadequados à realidade da prática docente, visto que a lógica da racionalidade técnica opõe-se, segundo Nóvoa (1995), a uma prática reflexiva. A prioridade dada à teoria, em detrimento da prática, constitui a principal crítica desse modelo de formação.

Segundo Pereira (2007), há pelo menos três modelos de formação baseados na racionalidade técnica: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, cujo objetivo é treinar professores no desenvolvimento de habilidades específicas e observáveis; o modelo de transmissão no qual o conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino e o modelo acadêmico tradicional, que assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e alegando que os aspectos práticos podem ser aprendidos em serviço (p.256).

No início da década de 1990, chegam ao Brasil as ideias sobre a formação de professores, fundamentada no modelo da racionalidade prática ou prático reflexivo. O marco deste acontecimento pode ser considerado a participação de um grupo de professores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, Portugal, e coordenado por Isabel Alarcão, e o acesso e ampla divulgação do livro organizado por Antonio Nóvoa: “Os professores e sua formação”.

A partir de então, no Brasil, essas ideias vão tomando forma, e vários teóricos do campo educacional: Ludke (2000, 2001), André (2001), Garrido (2001), Santos (2001), dentre tantos outros, iniciam produção teórica, procurando discutir o conceito e a repercussão deste movimento, na reforma educacional deflagrada, no ensino propriamente dito e, especialmente, no campo do currículo e da formação de professores. Há que se destacar que muitos questionaram e ainda questionam a validade do modelo e sua aplicabilidade no contexto educacional brasileiro.

A despeito das diferenças existentes entre os teóricos, que compõem o movimento de defesa da formação reflexiva ao conceber o professor, a pesquisa, a prática pedagógica, a reflexão e a própria ciência da educação, o foco aqui será dar destaque às principais contribuições do modelo para a formação do professor.

Segundo Pérez Gómez (1998), o filósofo, psicólogo e pedagogo americano Jonh Dewey (1859-1952) é considerado, entre os educadores, uma das primeiras e mais significativas contribuições para a compreensão do ensino como uma atividade prática. Ele é o responsável pela fundamentação do movimento da Escola Nova, ao defender o princípio pedagógico de aprender mediante a ação. Grande influência teve também em sua proposta de formar o professor reflexivo – formar alguém capaz de combinar busca e investigação, predisposição de abertura mental com responsabilidade e honestidade. Para Dewey, há uma distinção fundamental entre a capacidade reflexiva do homem e seus atos de rotina.

Para o teórico, os atos de rotina são guiados pelo impulso, tradição e autoridade, o que gera por parte dos professores uma aceitação passiva e naturalizada da realidade cotidiana das escolas e da sala de aula. Zeichner (1993) e Liston e Zeichner (1997) comungam com o pensamento de Dewey que adverte que, em decorrência desta aceitação, ao validar a permanência do contexto de trabalho, os professores passam a dirigir seus esforços no aprimoramento dos meios de ensino por metas e objetivos definidos, não a partir deles e do contexto no qual estão inseridos, mas por terceiros.

Na mão contrária, a capacidade reflexiva implica a problematização da realidade vivida e do contexto no qual se está inserido, apontando para uma das maneiras possíveis de

responder às questões levantadas, bem como a de ser professor. Assim, Dewey destaca as três atitudes básicas necessárias para que haja reflexão, e a primeira delas diz respeito a:

[...] mentalidade aberta, que se define como a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite à mente e a impeça de considerar os problemas e de assumir novas idéias e que integra um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher os fatos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer o erro mesmo relativamente aquilo em que mais se acredita. (DEWEY, 1959, p. 43).

Esta atitude implica, portanto, ouvir e respeitar diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, valer-se da pluralidade de ideias, indagar as possibilidades de erro, identificar e examinar as causas e consequências do que se passa na sala de aula e, na investigação dessas evidências conflituosas, buscar possíveis respostas para uma mesma pergunta. Em resumo, significa refletir sobre a forma de melhorar o que está posto.

A segunda característica, de acordo com Dewey, implica responsabilidade por parte do professor sobre as consequências de seu ensino para os alunos nos âmbitos da formação de seus autoconceitos, do desenvolvimento intelectual e na vida. Implica também o seu comprometimento consigo e para com a sua necessidade de aprendizagem contínua. Neste sentido, para ele:

[...] ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projetado significa ter vontade de adotar essas consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende (DEWEY, 1959, p. 44).

Por fim, a terceira característica: “[...] o entusiasmo, descrito por ele como a predisposição para enfrentar as atividades com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina”. (p. 45). Para Zeichner (1993) e Liston e Zeichner (1997), não significa dizer que o professor nunca estabelecerá uma rotina na sua prática, mas procurará a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o servilismo e a arrogância.

Na perspectiva da formação pautada no modelo de reflexão, três grupos de paradigmas são largamente discutidos e difundidos no Brasil e serão tomados como referência neste estudo: o de Schön (1982), Zeichner (1983) e Zeichner e Liston (1997).

3.5 As contribuições de Schön para a formação de professores

O primeiro grupo de paradigmas advém da importante contribuição de Donald Schön (1992; 1993), professor de Estudos de Urbanismo e Educação no *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*. Schön fundamentou-se em Dewey para desenvolver seus estudos, muito embora não o tenha produzido especificamente para o campo educacional. Os seus livros, *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987), contribuíram para popularizar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática. Ele pode ser considerado um dos autores de maior peso na difusão do conceito de reflexão.

A partir de seus estudos, Schön desenvolveu o conceito de profissional reflexivo e abordou a relação entre teoria e prática e a educação para a reflexão. Estudos estes que foram muito bem aceitos nos meios educacionais, a despeito de receberem, no Brasil, críticas. A expansão de suas ideias foi a mola propulsora para que a comunidade acadêmica buscasse a imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo em relação às suas ideias, escolhas e decisões. Para Alarcão (1996), Schön consegue contestar, entre outras coisas, a postura do profissional mero cumpridor de ordens que emanam de fora das salas de aula, e o faz com extrema maestria, sendo esta considerada uma de suas mais importantes contribuições.

Para Santos (2007), outra contribuição de Schön é a crítica que ele elabora acerca dos currículos dos cursos profissionais, por serem estruturados de tal forma que os conhecimentos teóricos e as técnicas das ciências básicas e aplicadas antecedem as atividades centradas na habilidade de usar teorias e técnicas para solucionar problemas práticos (p.21). Para Schön (1991), esses currículos caracterizam-se fundamentalmente pela separação entre a teoria e a prática na formação profissional, definindo a existência de disciplinas científicas e disciplinas pedagógicas. Essa concepção está relacionada a uma perspectiva tradicionalmente praticada pelas instituições de formação de professores.

Seguindo essa lógica, a autora afirma ainda que, para Schön, esse modelo apresenta limites de diferentes ordens. Primeiro, não leva em conta a existência de alguns fenômenos da prática que não se inserem no modelo da racionalidade, dentre eles a “[...] complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores”. Segundo, o modelo da racionalidade técnica se mostra incoerente, uma vez que desconsidera a reflexão, ao mesmo tempo em que dá centralidade à resolução de problemas na prática pedagógica. Finalmente, e em decorrência do exposto, por desconsiderar que existe um saber que se constitui no fazer,

ou seja, é mediante um exercício profissional que ele vai se constituindo e em decorrência disso e sem o exercício da reflexão, “ [...] passa-se a dar respostas imediatas a problemas que se enquadram na mesma estrutura de outros problemas já resolvidos, gerando rotina e repetição”. (p.238).

Schön vai defender o modelo de formação do profissional reflexivo, a partir do conceito de reflexão-na-ação, definindo-o como o processo mediante o qual os profissionais (designados de práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. A importância da sua contribuição consiste no fato de ele destacar uma característica fundamental, a de que ensinar é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. Um grupo de professores em formação pode receber um conjunto de conhecimentos, no entanto sua aplicabilidade nunca será linear, visto que os mesmos ganharão sentidos diferenciados no contato com a prática, embora possam ser resguardados pelo grupo os pressupostos epistemológicos.

No que diz respeito à concepção de conhecimento prático, afirma Clandinin (1986):

A concepção de conhecimento prático pessoal é a de um conhecimento experimental, carregado de valor, positivo e orientado para a prática. O conhecimento prático pessoal adquire-se por tentativas, está sujeito a mudanças, não pode ser entendido como algo fixo, objetivo e sem alteração... O conhecimento prático pessoal implica um ponto de vista dialéctico entre a teoria e a prática. (CLANDININ, 1986, p.20).

No entanto, isto gera instabilidades nos profissionais, e a busca por saberes passa a ser o ponto de equilíbrio. Constata-se que há uma crise de confiança nos profissionais. Schön, em suas pesquisas sobre a formação profissional – primeiramente de arquitetos - busca entender como se dá a aquisição dos saberes que os profissionais carregam, em particular dos que são denominados de bons profissionais.

Para a realização do processo reflexivo, o teórico destaca quatro elementos básicos: que os professores reflitam sobre sua linguagem, seu sistema de valores, sua compreensão e sobre o modo como definem seu papel. Todavia, na visão de Liston e Zeichner (1997, *apud* Contreras, 2002), Schön desvaloriza o significado que a análise e a transformação desses quatro elementos deveriam ter para a reflexão e para a mudança coletiva. Para os autores em tela, Schön levou em consideração apenas práticas individuais.

Para Schön (1993), abordar práticas docentes reflexivas de bons profissionais implica analisar as condições em que estas se desenvolvem e os efeitos das práticas adotadas, a fim de que os professores tornem-se sujeitos e transformadores do seu fazer docente - um prático, porém, reflexivo. Para ele, a visão do profissional como prático reflexivo propõe que a formação profissional seja baseada na epistemologia da prática profissional, situando os problemas técnicos dentro do marco da investigação reflexiva e a valorização da prática como momento de construção de conhecimento por meio de sua problematização, reflexão e análise.

Apoiando-se em pressupostos do pensamento de John Dewey, em particular a conceituação de experiência, Schön formula sua perspectiva em torno de três aspectos: a) Conhecimento-na-ação b) Reflexão-sobre-a-ação c) Reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. Para ele, o profissional, no seu fazer cotidiano, traz um conhecimento que utiliza para a solução de diferentes questões. Este é um conhecimento tácito, adquirido na prática. Segundo Alarcão (1996, p.18), ele “[...] manifesta-se na espontaneidade, sendo, portanto, isento de sistematização, expresso na execução de uma dada tarefa, sem exigir uma reflexão prévia, mas que será problematizado”. Na medida em que o profissional coloca para si as questões do cotidiano como situações problemáticas, ele está refletindo, buscando uma interpretação para aquilo que é vivenciado.

Segundo Schön (1983), o conhecimento-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação possibilitam que o professor utilize o seu próprio ensino à mudança de suas práticas diárias em sala de aula. O professor assume-se como pesquisador (Stenhouse, 1975), ou seja, um questionador e investigador de sua prática, na tentativa de gerar mudanças. Porém, isso implica uma formação que vai além do conhecimento técnico desenvolvido nos antigos modelos de formação.

Para o teórico, quando o profissional faz esta reflexão ao mesmo tempo em que está vivenciando uma determinada situação, ele está a fazer uma reflexão na ação. Esta etapa permite uma reorientação da ação no momento mesmo em que se está vivendo. Se esta reflexão se dá após a ação e tem caráter retrospectivo, o profissional reflete sobre a ação. Neste caso, há certo distanciamento, um olhar distinto daquele que vivenciou aquela ação.

Ainda na análise realizada por Schön, sobre a epistemologia da prática, ele distingue entre o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação. O conhecimento-na-ação é um tipo de conhecimento que as pessoas possuem ligado à ação, é um conhecimento sobre o como fazer as coisas. Ele é dinâmico e espontâneo e se revela através da atuação, mas que se tem especial dificuldade em tornar verbalmente explícito. Diferentemente, a reflexão-na-ação supõe uma

atividade cognitiva consciente do sujeito, que se leva a cabo enquanto se está atuando. Como assinala Schön, consiste em pensar "[...] sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo" (1983, p. 26). Através da reflexão-na-ação, o professor, o prático reage a uma situação de indeterminação da prática, com um diálogo reflexivo mediante o qual resolve problemas e, portanto, gera ou constrói conhecimento novo. Vale ressaltar que, neste contexto, até a improvisação desempenha papel importante no processo de reflexão-na-ação, uma vez que o professor tem que ter a capacidade de variar, combinar e recombina, em movimento, um conjunto de elementos de uma dada situação, muitas vezes alternativa, ao que foi anteriormente planejado.

Nesta direção, Schön alega que o processo de formação, principalmente dado em universidades, segue um percurso e apresenta um esquema que distancia a teoria da prática, pois, primeiro é fornecida ao aluno a teoria, e só ao final do curso ele vivencia algum tipo de estágio prático. Deste modo, tem relevância um conhecimento aplicado, em que a teoria traz em si mesma as questões que poderiam ser suscitadas pela prática e, ao mesmo tempo, a sua solução. Nesta perspectiva, estas instituições formadoras reafirmam o paradigma da racionalidade técnica, ao privilegiar o saber acadêmico em detrimento do saber prático.

3.6 Os paradigmas de formação na perspectiva de Zeichner

Fundamentando-se nos pressupostos de Jonh Dewey, para discutir a formação do professor reflexivo crítico, Kenneth Zeichner, professor e pesquisador da Universidade de Wisconsin, Madison (EUA), considera que nenhuma formação pode ser neutra e reitera a sua posição ao afirmar “[...] eu tenho trabalhado para ajudar professores a examinar os aspectos morais e éticos de sua prática e a tomar decisões no ensino com uma clareza de suas consequências sociais”. Zeichner (1995b, p.11 *apud* Geraldi *et al.*, 1998, p. 243).

Para o referido teórico, todas as decisões tomadas por um professor no âmbito da profissão, no que diz respeito à seleção dos conteúdos, à definição de estratégias metodológicas, à organização do tempo e espaços escolares e na avaliação, são definições ético-políticas. (ZEICHNER, 1993; LISTON; ZECHNER, 1993).

O seu pensamento retrata um esforço de contextualização social e de problematização política e ideológica da prática, pois, para ele,

[...] a maior parte do discurso sobre o ensino reflexivo dá pouca ênfase à reflexão como prática social, no qual grupos de educadores apoiam e sustentam o crescimento de cada um dos seus membros. A definição de desenvolvimento do professor como uma atividade a ser exercida unicamente pelos professores individuais limita muito seu potencial de crescimento. (ZEICHNER, 2003, p.45).

O engajamento do profissional ao modelo de formação (crítico-reflexivo) envolve a compreensão de que todas as ações educativas têm consequências pessoais, acadêmicas e políticas. Isso quer dizer que o ato de ensinar nunca pode ser neutro. Zeichner (2003) rejeita o modelo de transmissão de conhecimento dominante nos programas de formação de professores e nas salas de aula, por colocar o professor em uma posição passiva, como mero executor de tarefas pré-determinadas em pacotes formulados por especialistas.

A formação profissional consciente e crítica permite, segundo o autor, um ensino onde a prática é tomada como objeto de investigação, a fim de que seja desenvolvida a competência profissional, por meio das estratégias de ensino e das tomadas de decisões pelo professor. O ensino como prática reflexiva requer um ambiente de investigação (reflexão-na-ação) e experimentação (reflexão-sobre-a-ação). Para o teórico, a formação profissional do professor reflexivo, apesar de este ser contemplado teoricamente na maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de formação, não tem passado de um slogan para tais programas.

O segundo grupo de paradigmas é o proposto por Zeichner, em seus primeiros estudos, com base na classificação de Van Manen (1977), que estudou o conceito de prática no campo do currículo. Primeiramente, é necessário destacar o que o referido teórico compreende por paradigma. Segundo Zeichner (1983, *apud* Santos, 2007), um paradigma pode ser considerado como uma “[...] matriz de crenças e concepções sobre a natureza e o propósito da educação escolar e da prática docente e, conseqüentemente, sobre as maneiras como deve ser educado o professor, modelando formas específicas de práticas na formação desse profissional” (p.240).

Partindo desta concepção, ele classifica a prática na formação a partir de quatro paradigmas. No entanto, é necessário destacar que, na perspectiva do teórico, eles não ocorrem de forma isolada ou pura, mas se apresentam no contexto da implementação, muitas vezes, de maneira híbrida. O primeiro paradigma é denominado por ele de “orientação behaviorista”. Nele, a formação tende a reduzir-se a um conjunto de técnicas que o professor deve adquirir e aplicar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O sucesso do professor é medido pelo domínio destas técnicas. Está subjacente a este paradigma a ideia da educação como uma ciência aplicada. O professor é visto como um simples executor de leis e princípios do ensino eficaz, que foram concebidos e experimentados por especialistas. Numa

perspectiva ideológica, esta formação, ao centrar-se nas técnicas de ensino e naturalizar a sua natureza, acaba por sancionar o contexto educacional e social vigente. Segundo Santos (2007), para o teórico, neste paradigma, o foco central da formação docente é “[...] o desenvolvimento de habilidades consideradas básicas para o desempenho dessa função” (p. 240).

O segundo paradigma é denominado de “educação personalística de professor”. Esta concepção está fundada numa epistemologia fenomenológica, na psicologia perceptiva e desenvolvimentista, mas também em princípios humanistas. Os programas de formação são feitos à medida das necessidades e preocupações dos professores, centrando-se na formação do “eu” dos sujeitos. As respostas para cada caso são naturalmente recolhidas junto dos profissionais mais competentes e maduros, julgadas naturalmente mais eficazes. Neste paradigma, ao contrário do anterior, os conhecimentos e as competências dos futuros professores não estão definidas *a priori*. A preocupação passa a ser com a reorganização de suas percepções e convicções, tendo em vista a sua conformidade a um dado modelo de maturidade psicológica, tomado como referência. Esta formação acaba sancionando igualmente o contexto social e educativo vigente, ao ignorá-lo no processo formativo, não apresentando mudanças no sistema social. (idem).

O terceiro paradigma é o de “educação artesanal do professor”, nele o ensino é visto como uma arte, e os professores como artífices. A formação é encarada como um processo de aprendizagem construído por tentativas e erro, que pode ser facilitada com a ajuda e a sabedoria dos seus praticantes mais experientes, que explicitam os conhecimentos que compõem uma boa prática. Pode ser considerado aquilo que se convencionou denominar de clássico modelo de mestre-aprendiz. Nessa perspectiva, os futuros professores são vistos como meros receptores passivos, não possuindo um papel importante na determinação dos conteúdos e orientação dos programas de formação.

O quarto paradigma é o da “educação do professor orientada pelo questionamento”. Este paradigma baseia-se no pressuposto de que não há receitas antecipadas válidas para qualquer situação. Cada professor e contexto educativo são únicos. A formação, ao contrário de fornecer receitas, deve prepará-los para desenvolverem capacidades de analisar os efeitos do que fazem junto dos alunos, escolas e sociedade. O pressuposto desta teoria é que quanto maior for a consciência de um professor sobre as origens e consequências das suas ações e das realidades que as constroem, maior é a probabilidade de ele poder controlar e modificar tanto suas ações quanto os constrangimentos. A tarefa fundamental da formação é, neste caso, a de desenvolver as capacidades dos futuros professores para a ação reflexiva, a capacidade de

olhar criticamente a sua prática e o contexto social e educativo vigente. Santos (2007) assegura que, na perspectiva de Zeichner, este projeto de formação caminha na direção da “[...] construção de uma sociedade mais justa e menos desigual”. Neste campo, estariam as propostas de formação que emergiram, sobretudo a partir de 1980 (p.241).

3.7 As diferentes tradições no campo da formação de professores na perspectiva de Zeichner e Liston

No terceiro grupo de paradigmas, localizam-se os estudos de Zeichner e Liston (1997) que, desenvolvidos na década de 1990, a partir de uma análise do contexto americano, vão discutir diferentes correntes que influenciam e orientam a formação docente. De acordo com as análises de Santos (2007), para os teóricos não existe uma corrente que seja pura, os cursos de formação de professores refletem uma mescla dessas orientações. Entretanto, destaca-se a disputa entre elas pelo prestígio e hegemonia.

Zeichner e Liston assinalam a importância de se conhecerem as tradições da prática na formação de professores para se perceberem as diferenças entre as propostas de reforma, especialmente, as contemporâneas. Os teóricos assim as definem como: a tradição acadêmica, a da eficiência social, a desenvolvimentista e a reconstrucionista social.

Ainda em conformidade com Santos (idem), na orientação de formação denominada de *Tradição Acadêmica*, o professor é visto como um especialista das disciplinas do currículo escolar, entretanto a importância da sua formação pedagógica é relegada. A ênfase é dada à necessidade de que o processo formativo lhe confira o domínio dos fundamentos conceituais dos diferentes conteúdos que o professor deve ter de cada disciplina que leciona ou vai lecionar. Embora essa corrente tenha emergido no século XX, quando da criação das universidades e dos programas de formação de professores para a educação primária e secundária, as análises de Zeichner e Liston (1997) permitem o entendimento de que na atualidade algumas modalidades de ensino continuam centradas nesta orientação.

A *Tradição da eficiência social* nasce nos anos 1920, quando é demandada pelos acadêmicos, nos cursos de formação, a necessidade de se pesquisarem elementos que compõem um bom ensino. Segundo essa orientação, a formação deveria ter como base o estudo minucioso das tarefas que o professor desenvolve no cotidiano de sua prática, primando pela formação baseada na aquisição de conhecimentos e de habilidades observáveis. Essa tradição é marcada por acentuado caráter conservador e tecnicista. As propostas contemporâneas fundamentadas nessa orientação focam na investigação sobre o pensamento

do professor e também em estudos descritivos sobre a sala de aula. Segundo Santos (idem), o que Zeichner e Liston deixam subentendido em seu texto é que “[...] a marca desse paradigma está na crença do poder da ciência como forma de promover a formação docente de maneira eficiente e eficaz [...] sendo a eficiência geralmente pensada em termos de custos.” (p.244-245).

Ainda segundo a autora, a terceira orientação é denominada pelos teóricos de “Tradição desenvolvimentista” que, assentada nos princípios da psicologia sobre o desenvolvimento da criança, a partir dos estudos de Stanley Hall, tem sido desenvolvida desde o começo do século. Essa tradição defende a ideia de que os estudos sobre o desenvolvimento do aprendiz devem fundamentar o ensino da escola básica e, conseqüentemente, a formação de professores. Dessa forma, a educação escolar deve estar centrada nos interesses da criança e deve se constituir em um ambiente acolhedor.

A quarta orientação denominada de *tradição reconstrucionista social* dá ênfase à formação política e cultural do professor, devendo este ser capaz de refletir sobre a escolarização e sobre a sociedade. Propostas condizentes com esta tradição aparecem sobretudo nos estudos no campo do currículo desenvolvidos por Giroux e McLaren (1987), ao proporem uma formação centrada em uma política com enfoque multicultural que contemple estudos da linguagem, da história, da cultura e da política.

Independentemente do período em que tenha realizado seus estudos, Zeichner (2003) aponta aspectos que têm, na contemporaneidade, inviabilizado a concretização da formação profissional do professor. O primeiro aspecto descrito tem sido a grande influência do modelo retórico ainda presente e arraigado nos programas de formação. Esses programas, normalmente engessados em forma de pacotes, reforçam a posição de mero executor do professor formador e determina o que professores-alunos devem fazer durante o período de formação inicial, dificultando seu envolvimento no processo de descoberta do conhecimento através da ação.

O segundo aspecto que tem dificultado a formação de professores, que possam corresponder às exigências contemporâneas, tem sido a relação de distanciamento e às vezes até de estranhamento que a teoria mantém da prática. Nessa perspectiva, a teoria está dentro da universidade, ligada diretamente aos cursos de formação inicial de professores, porém a prática está exclusivamente dentro das escolas de ensino fundamental e médio. Dessa forma, é ignorada a possibilidade de a teoria ser produzida na prática e a prática ser usada como elemento de reflexão da teoria. Agravando o exposto, embora haja ênfase nas políticas educacionais quanto à descentralização de recursos e gestão democrática, que podem ser

compreendidas como uma forma de a escola definir seu horizonte pedagógico, por meio da explicitação de seu currículo, seus projetos e gestão de pessoas, majoritariamente, elas ainda podem ser consideradas um mundo distante da academia.

O terceiro aspecto justificado pelo autor para o fracasso da reforma dos programas de formação de professores é devido à ênfase dada à reflexão individual do professor sem considerar as condições sociais da classe docente e a influência do ambiente de trabalho. Isso significa que as predisposições individuais do professor para aprender devem ser analisadas no contexto de trabalho.

Embora Dewey, Schön e Zeichner e Liston (2003) tenham proporcionado importantes e diferentes contribuições sobre a necessidade da formação por meio da reflexão, ressaltamos que outras contribuições podem ser consideradas fundamentais para o processo reflexivo do docente no contexto atual, no Brasil. Neste sentido, destacamos autores como Giroux (1997), Contreras (2002), Freire (2000), Moreira e Macedo (2001), entre outros. Dentre essas contribuições, é primordial apontar uma singularidade,

[...] a ideia de que o professor reflexivo mantenha a preocupação com os aspectos políticos, sociais e culturais em que se insere sua prática, leve em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, bem como amplie o espaço de discussão de sua atuação. Tais cuidados podem evitar que se reduza a prática do professor reflexivo a aspectos técnicos e operacionais, o que deverá dificultar, acreditamos, seu emprego em propostas mais conservadoras. (MOREIRA ; MACEDO, 2001, p. 129- 130).

A análise decorrente da Proposta de Trabalho do PEFPEB e, especificamente, do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Modular, no que diz respeito ao modelo de formação que o sustentou, permite inferir, no discurso curricular, que a formação foi fundamentada no modelo da racionalidade prática. Isso se sustenta, especialmente, pela concepção identificada nos referidos documentos de que a educação é um processo complexo, que se modifica a partir de um contexto e que demanda decisões e deliberações dos professores e demais envolvidos no processo educacional.

Reiterando o exposto, na análise documental e no discurso, outros elementos foram encontrados que dão indícios da opção pelo referido modelo, demonstrando uma aproximação considerável com a proposta de Schön (1992), embora não se tenha credenciado unicamente a ele a opção. Nesse sentido, destacam-se aqui as concepções apreendidas no discurso curricular do PEFPEP- Pedagogia Modular que reiteram a aproximação com o referido teórico:

- No Projeto Pedagógico e ao longo do processo formativo, a problematização da realidade vivida no contexto profissional ganhou relevância;
- Os componentes curriculares favoreceram ao professor em formação conhecer e se posicionar acerca de questões diversas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, nas mais diferentes perspectivas e discursivamente o incentivou a ouvir e respeitar as diferenças, escolhas e posições;
- O currículo buscou a articulação permanente, do primeiro ao último módulo, da teoria com a prática;
- Há uma persistente defesa a partir dos eixos, núcleos e objetivos formativos de que existem saberes que não são ensinados no espaço acadêmico, mas que vão se constituindo na prática profissional em consonância com as teorias que vão sendo apreendidas;
- Do primeiro ao último módulo, os professores em formação foram desafiados a aprender a partir da análise e interpretação de sua própria atividade, valorizando a investigação reflexiva da prática na tentativa de produzir mudanças. Daí, a importância dos componentes finais de cada módulo denominados de Investigação e Prática Pedagógica. Em consonância com a perspectiva de Schön, a prática foi transformada em objeto de investigação;
- Destaca-se ainda a importância dada à reflexão acerca da linguagem, sistema de valores e sobre o papel do professor em formação ante as necessidades da escola;
- Nos referidos documentos, a UFAC é apresentada como uma agência formadora que buscou aproximar as ações de formação feitas na academia com as práticas formativas na escola, embora em alguns aspectos o mesmo não tenha sido percebido por parte de alguns formadores e da própria escola que não se via como agência formadora e coparticipante da formação.

Entretanto, destacam-se alguns fatores que podem ser considerados divergentes na proposição de Schön: a falta de autonomia por parte de alguns formadores, que se transformaram em meros executores de um programa de disciplina; e as reflexões individuais, que, no cenário da formação, sobrepuseram-se às coletivas, em virtude, muitas vezes, da velocidade das ações de formação, das condições sociais e culturais dos professores e das condições de oferta do curso.

3.8 Material didático-pedagógico e dimensões da avaliação no PEFBEB – Pedagogia Modular

O material didático utilizado ao longo da formação passou por uma seleção prévia de textos de literatura atualizada e era comum às áreas, independentemente do professor formador, turma ou município onde a oferta era realizada. Ou seja, os mesmos textos eram utilizados pelos diferentes formadores nos diferentes locais de formação. Os alunos recebiam o material fotocopiado e acompanhado do plano de curso e cronograma de oferta da disciplina. Vale ressaltar que este procedimento só não foi análogo no que diz respeito às disciplinas que compuseram o PROFA, pois este programa dispunha de material próprio, impressos e fitas de vídeo que abordavam os conteúdos que compunham cada etapa de sua realização.

Selecionar, reproduzir e encaminhar o material para os polos de formação não foi um movimento que possa ser considerado tranquilo. A ação demandou um trabalho intenso por parte de assessores pedagógicos e bolsistas no preparo, e das empresas fotocopadoras para darem conta da demanda. Destaca-se ainda a engenharia por parte da COCAM, para fazer chegar a cada polo de formação, a tempo, o material a ser utilizado, uma vez que este era preparado em Rio Branco, em razão da ausência de infraestrutura, para este fim, em alguns polos. Os Kits de textos, assim denominados no programa, eram distribuídos aos alunos mediante o seguinte critério: um kit em cada disciplina distribuído para cada dupla de alunos.

No que diz respeito ao processo de avaliação, ao ser implementada a formação, foi solicitado ao professor formador um programa de acompanhamento, orientação e registro de aprendizagem do cursista como forma de ele identificar e superar as suas dificuldades e ter potencializado o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício profissional. No entanto, estas orientações não foram seguidas com o rigor necessário, transformando-se em pouco tempo numa ação de poucos, até sua extinção.

Foi sugerida também a auto avaliação, para que o professor cursista tomasse consciência do percurso de sua aprendizagem e tivesse a possibilidade de avaliar as condições oferecidas pelo curso para o desenvolvimento da sua aprendizagem. Ao longo da execução do programa, a assessoria pedagógica criou formulário próprio, no qual o professor formador também era avaliado coletivamente no exercício das funções docentes. Destaca-se aqui o papel singular desenvolvido pela Coordenação de Curso e Assessoria Pedagógica, no sentido de acompanhar os resultados desta avaliação, reorientando professores, instituindo os coordenadores de área e o planejamento coletivo e, em casos extremos, impedindo a lotação

de professores que não cumpriam a contento com as ações propostas e com as condições de atuação na formação.

Na avaliação formal, foi orientado aos formadores que utilizassem instrumentos e procedimentos de avaliação diversificados para dar conta da complexidade e da diversidade das atividades pedagógicas, dentre eles a análise das atividades sistemáticas desenvolvidas em cada disciplina, participação em seminários, produção de diferentes tipos de trabalho: resenha, relatos de práticas, análise de caso de aluno, produção de vídeos, planejamento e execução de atividades de pesquisa e de proposta de intervenção didática junto às escolas. Destaca-se ainda que, para avaliação e integralização do curso em tela, os alunos-professores elaboraram Trabalho de Conclusão de Curso.

A aprovação do professor-aluno se deu cumprindo os critérios estabelecidos e normatizados pela Universidade Federal do Acre, por meio do Conselho Universitário, seguindo as mesmas orientações que organizam as atividades de ensino nos cursos regulares. Neste sentido, a soma da média de N1 (primeira nota) e N2 (segunda nota) deveria perfazer um total de 16 pontos, obtendo aprovação o aluno que alcançasse média igual ou superior a 8,0. Ressalta-se que para a composição de cada nota era necessária a utilização de, no mínimo, dois instrumentos. Caso essa pontuação não fosse alcançada, o professor-aluno era submetido à avaliação final. Em casos de reprovação, os mesmos eram encaminhados para o processo de reoferecimento de disciplinas. É importante destacar que os índices de evasão e reprovação podem ser considerados baixos, levando em consideração a dimensão e alcance do programa.

O reoferecimento de disciplinas ocorreu ao final do curso, em que após um levantamento criterioso de alunos com pendências, foi montado um calendário especial de oferta e, como forma de racionalizar a oferta e atingir o maior número de professores-alunos, as disciplinas foram ofertadas em polo aglutinador. Destaca-se que grande parte destes alunos fez colação de grau em caráter especial por não concluírem os créditos dentro do prazo previsto. Em virtude do exposto, o Curso de Pedagogia Modular foi totalmente finalizado somente em 2008, com a entrega do relatório final pela coordenação do curso.

3.9 Perfil dos professores participantes do Curso de Pedagogia Modular no polo Rio Branco

Dados de uma pesquisa realizada pela assessoria pedagógica do programa, no segundo semestre letivo de 2004, coletados a partir de um questionário com questões abertas e

fechadas, aplicado ao universo das 27 turmas em funcionamento no município de Rio Branco, município que aglutinou o maior número de alunos, permitem situar algumas informações sobre o curso. A partir da tabulação e análise dos dados, é possível afirmar que o município atendia a um total de 1.350 alunos-professores, dos quais 1.103 responderam ao instrumento, representando 81,7% do total de alunos. Após o tratamento dos dados, foi possível estabelecer o seguinte perfil da clientela.

Quanto ao gênero, 1.047 alunos são do sexo feminino, o que representa 94% do universo, e apenas 69 do sexo masculino, perfazendo 6% do universo, o que coincide com a situação bastante evidenciada nos estudos da área de formação de professor – de que o trabalho docente nas séries iniciais é, majoritariamente, assumido por mulheres.

O número marcante de mulheres no magistério, em geral, e principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é fator de destaque na educação brasileira. Desde o século passado, já se identificava um número significativo e crescente de mulheres no exercício da profissão docente, transformando-a aos poucos numa profissão feminina.

Embora a profissionalização feminina tenha sido incentivada a partir da criação das escolas normais, pelo processo de industrialização, pela abolição do trabalho escravo (em 1888) e pelo surgimento de uma nova forma de mão-de-obra: os assalariados, no Brasil, somente em 1935, estes dados foram comprovados, identificando-se a existência de um número significativo de mulheres no magistério, chegando a perfazer mais de 80% do contingente de professores. No entanto, o processo denominado de feminização do magistério já se fazia presente desde o império. Muitos são os sentidos dados na literatura para a expressão *feminização do magistério*. Todavia no contexto deste estudo, o mesmo é tomado para designar o número expressivo de mulheres que exercem o magistério.

A partir de dados quantitativos, Tambara (1998, p.49) analisa o magistério sob a ótica do gênero, afirmando que nele ocorreu uma “feminilização” pela “identificação entre a natureza feminina e a prática docente no ensino primário”, num movimento de colagem das características próprias do sexo feminino ao magistério. Para o autor, a Escola Normal foi a grande responsável por esse processo de constituição da forma feminina, envolvendo o assemelhamento da docência com trabalho doméstico, dependência e fragilidade.

Numa perspectiva diferente, Silva (2002, p.96) advoga que a feminização do magistério ocorreu em decorrência da luta das mulheres para se estabelecerem profissionalmente, configurando um nicho no mercado de trabalho ocupado por mulheres.

No Brasil, especificamente, o ingresso de mulheres no magistério ocorreu de forma mais acentuada, a partir da expansão do processo de industrialização e urbanização, na década de 1930. Foram momentos de inúmeras transformações econômicas nos setores comerciais do país. Os homens passaram a se ocupar majoritariamente de funções nestes setores e as mulheres perceberam que poderiam ser ainda mais úteis para essa profissão.

As mulheres passaram a ser “encaixadas” nesse mercado de trabalho, contudo ainda persistia a ideia de que isso ocorria por elas serem consideradas mais aptas a cuidar de crianças, enquanto os pais trabalhavam, e, ao mesmo tempo, serem capazes de assumir os compromissos da casa. Assim, o magistério é associado às mulheres por estas apresentarem características consideradas importantes para o ofício de ensinar: são mais generosas, as funções do magistério se assemelham às de mãe, dispõem de habilidades mais específicas e, portanto, podem ser mais eficientes no cuidado com as crianças.

Neste período fértil em reformas e em franco processo de urbanização, a educação se curvava ao desejo de modernização das classes dominantes, pela necessidade que a produção tinha de contar com trabalhadores especializados na indústria nascente. Simultaneamente, acentuou-se a admissão de mulheres na Escola Normal, que era o único lugar em que elas podiam prosseguir os estudos de uma forma aprovada pela sociedade. Porém, houve também um objetivo político na ampliação da participação feminina no magistério: as mulheres ganhavam menos e, para que se pudesse haver a tão propalada democratização do ensino por meio da sua expansão para todos, era necessário que o governo gastasse menos com os professores. Catani (1997) mostra como esse pensamento era justificado:

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres. (p.28-29).

Como os homens não aceitariam um salário menor, então era necessário que a mulher assumisse esse posto, não pelo salário, mas convencida ideologicamente por uma suposta “vocação” natural para essa profissão. Corroborando com o exposto, Costa (1995) destaca:

[...] como certas ideologias políticas e conservadoras se utilizam de visões idealizadas das relações familiares para, a partir da regulação da família, exercer o controle das práticas sociais e políticas mais amplas, consolidando instâncias de poder. Essas ideologias se fortalecem com o incremento de uma visão positiva do

masculino que realimenta o poder patriarcal no interior da família o que reafirma o poder de um Estado historicamente construído como masculino. (COSTA, 1995, p. 159).

Entretanto, destaca-se que os homens que se dedicavam à educação apresentavam facilidades de promoção na carreira do magistério e no sistema educacional em geral. Segundo Demartini e Antunes (1993), os homens tinham privilégios na área educacional, pois eram considerados como melhores “líderes” e frequentemente ascendiam a cargos de direção, inspeção, funções técnicas e administrativas, professores da Escola Normal, abandonando o “espaço feminino” da sala de aula, no ensino elementar.

Já as mulheres tinham uma ascensão profissional muito difícil, o que as fazia continuar na carreira de professora primária por longo tempo. Nesse sentido, a feminização do corpo docente contribuiu entre outras coisas para a desvalorização da profissão, ao arrefecer as discriminações nas posições assumidas por homens e mulheres e para demonstrar não somente o desprestígio econômico feminino, mas também do nível de atuação.

TABELA 17
Porcentagem de mulheres no magistério, por nível de atuação no ensino, no Acre em 1988 e 2002

Nível de atuação	1988	2002
Educação Infantil	93,6	94,6
Ensino fundamental	89,6	87,7
Ensino médio	72,4	73,9
Ensino superior	37,3	45,9

Fonte: Ministério do Trabalho, RAIS, 2002.

Os dados da TAB. 17 ratificam que no período da implementação do Curso de Pedagogia Modular, no Brasil, as mulheres continuavam sendo a maioria absoluta na Educação Infantil. No Ensino Fundamental houve um decréscimo, entretanto isso pode ser justificado em virtude dos dados terem sido computados na totalidade, ou seja, primeiro e segundo segmento. Se for considerado apenas o primeiro segmento, também houve crescimento percentual. Nos demais níveis, a tendência também foi de crescimento. Destaca-se que, a despeito da variação ainda nos dias atuais no magistério da Educação Infantil e anos Iniciais, as mulheres ainda são maioria, especialmente no Acre, conforme demonstrado no GRAF.1.

Ainda que o dado possa ser generalizado em nível nacional, no caso do Acre tal tendência tem características específicas. O contexto de formação cultural do povo acriano é

marcado pela presença absolutamente masculina como força produtiva nos seringais. A feminização do magistério ocorreu em um intenso processo de luta das mulheres para se estabelecerem profissionalmente, configurando-se hoje em um *nicho* no mercado de trabalho ocupado majoritariamente por elas. Observa-se no GRAF. 1 que, no município de Rio Branco, no grupo investigado, apenas 6% são do sexo masculino.

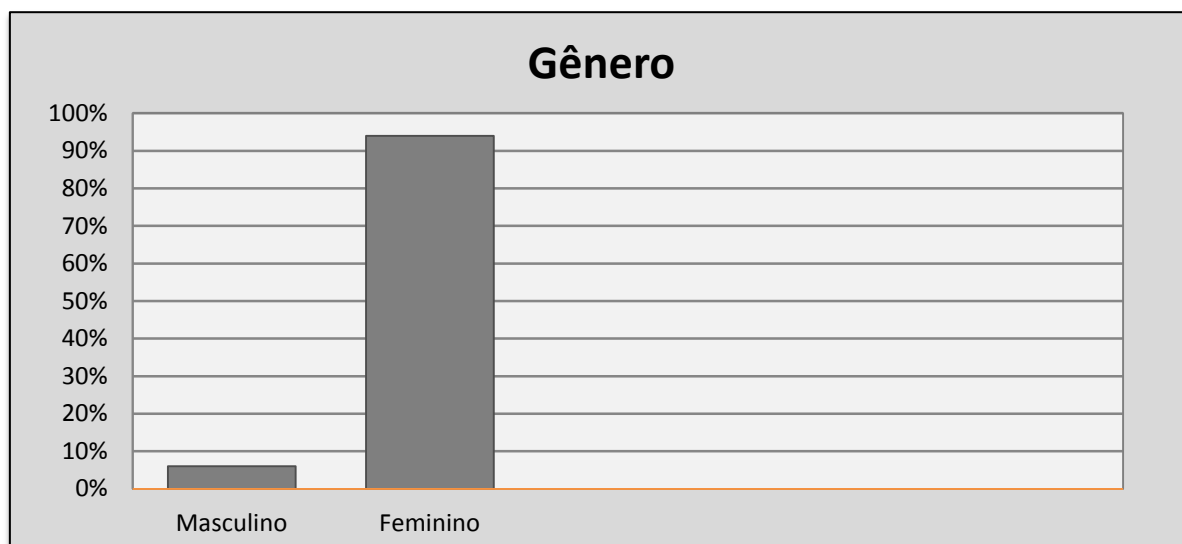


GRÁFICO 1- Distribuição percentual por gênero dos docentes de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em formação, no polo de Rio Branco, em 2004.

Outro dado fundamental diz respeito à faixa etária. Este dado gerou alguns mitos que foram amplamente disseminados, no Estado, ao iniciar-se o programa: o de que a maioria dos alunos tinham faixa etária elevada e se aposentariam tão logo terminassem a graduação; o de que a formação seria apenas um “trampolim” no Plano de Carreira do Magistério Acriano e que os professores cursistas estariam interessados apenas no diploma e na ascensão na carreira, não estando preocupados em mudar suas práticas consolidadas em anos de atividade na sala de aula.

A situação exposta desencadeou, por parte da sociedade, o uso de expressões de caráter pejorativo ao se referirem aos professores do programa como “Mobralistas da Universidade” e “Velhinhas do Jorge Viana” (então governador), ou simplesmente “Curso de Formação do Jorge Viana”. No entanto, a análise dos dados permite evidenciar, em conformidade com o GRAF. 2, que, quanto ao tempo de serviço na profissão, do universo pesquisado, apenas 23% têm tempo de serviço igual ou superior a vinte anos e, de fato, em

franca perspectiva de aposentadoria, os demais dispõem ainda de uma variação entre 10 e 20 anos de serviço ativo.

A coleta de dados possibilitou, ainda, inferir como elemento comum entre a clientela o fato de serem, majoritariamente, professoras e professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que iniciaram a formação superior após terem cumprido pelo menos dez anos de efetivo trabalho na docência.

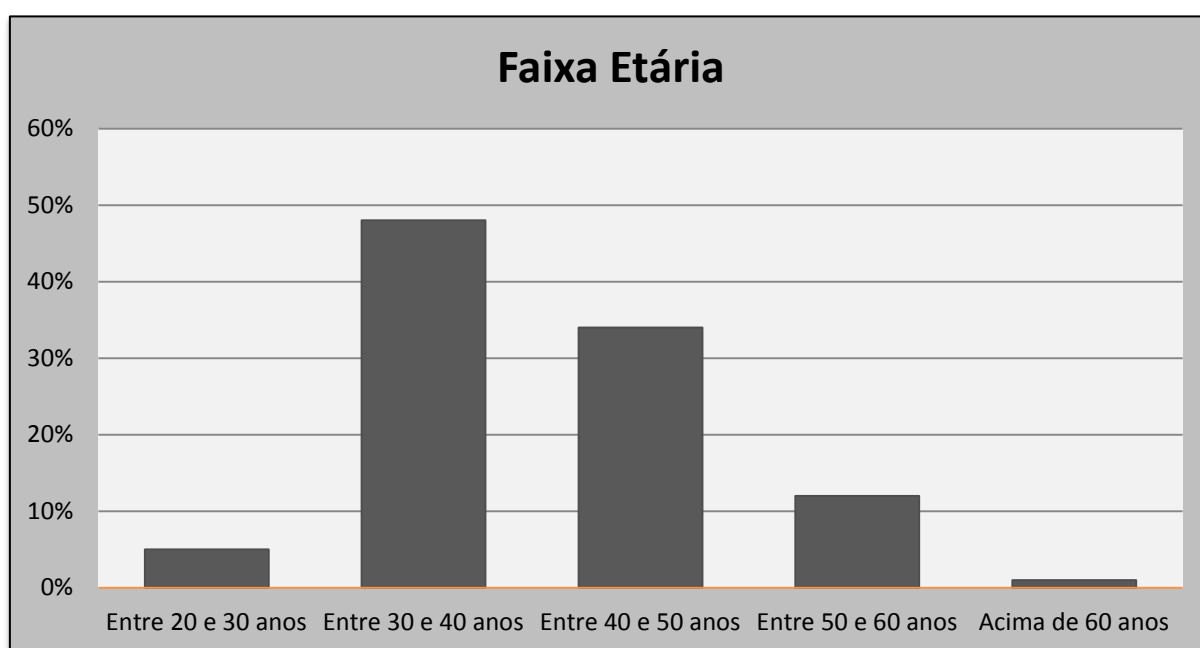


GRÁFICO 2 – Faixa etária dos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em formação no Curso de Pedagogia Modular, no polo de Rio Branco, em 2004.

Nas discussões relativas à faixa etária dos professores do Curso de Pedagogia Modular, os estudos desenvolvidos por Huberman (1989, 1992) e, na mesma direção, as contribuições de Marcelo Garcia (1998) sobre o “Ciclo de vida da profissão” são essenciais. No entanto, ressalta-se que, embora os autores em seus estudos façam menção à realidade de outros países e que, no que se refere ao plano de carreira docente e ciclo profissional, guardam diferenças significativas com o Brasil, isso não minimiza sua contribuição.

Considerando a realidade do contexto brasileiro, Penna (1999), ao estudar o papel da formação continuada na trajetória profissional dos professores, propôs a seguinte reclassificação com base nos mesmos dispositivos:

Dos três aos seis anos as professoras encontram-se saindo do início da carreira docente, vivenciando o processo de estabilização, que corresponde ao segundo estágio apontado nos estudos de Huberman (1992); dos sete aos quinze, no meio da carreira, vivenciando experiências de diversificação e/ou questionamento, ou seja, no terceiro estágio; e dos dezesseis aos vinte anos de experiência estariam caminhando para o final da carreira, no período correspondente ao quarto estágio, no qual se destacam, segundo Huberman (1992) características de serenidade, distanciamento afetivo ou conservantismo. (PENNA, 1999, p. 82-83).

Partindo de uma visão mais ampla sobre os ciclos de vida da profissão, nomeadamente tendo em conta as contribuições da sociologia da educação, vários investigadores abordaram trajetórias profissionais de professores, partindo do pressuposto de que as diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações parecem estar correlacionadas com as diferentes fases da vida pessoal e profissional deles. Admite-se que cada uma destas fases não é fechada e nem de passagem obrigatória e que existem também aspectos ou situações pessoais, profissionais, contextuais que influenciam os professores e não devem ser desconsideradas.

Nesse sentido, Facci (2004) assinala que:

[...] é fundamental analisar os ciclos de vida profissional considerando-se as condições históricas do desenvolvimento da carreira. Não é possível aceitar que os professores se desenvolvam voltados apenas para si mesmos, sem considerar fatores políticos, econômicos e sociais que interferem no desenvolvimento do trabalho. (p. 36).

Para Huberman (1992), a trajetória profissional é um processo, não uma sucessão de acontecimentos. Este processo não é linear, mas está repleto de oscilações ou regressões.

A primeira etapa do desenvolvimento desse processo é a entrada na carreira, que inclui as fases de *sobrevivência e descobrimento*. A sobrevivência tem a ver com o choque com a realidade, ao perceber as diferenças entre os ideais construídos no percurso de formação e o real. O descobrimento está relacionado com o entusiasmo do começo, a experimentação, o orgulho de ter a sua classe, os seus alunos, e de fazerem parte de um corpo profissional. Nesse momento, a experiência pode ser compreendida como fácil ou difícil, levando em consideração o domínio do que é ensinado, a carga de trabalho, as dificuldades na relação com os alunos e a grande necessidade de investir tempo na profissão, seja nos planejamentos das aulas, seja na apropriação dos conteúdos a serem ensinados.

Decorridos quatro a cinco anos de experiência, o professor vive a fase denominada pelo autor de *estabilização e compromisso* com a profissão, cujas características principais são uma maior facilidade com o domínio da classe, domínio básico de metodologia de

trabalho, pois nessa fase o professor seleciona com mais facilidade os métodos e instrumentos apropriados aos interesses dos alunos. Nesse período, ele tem mais independência para realizar seu trabalho, sente-se integrado aos seus pares e começa a pensar na sua promoção profissional. Essas duas primeiras fases contemplam o chamado período de socialização profissional das experiências em que os professores conseguem estabelecer uma rotina e adquirem competências necessárias à prática profissional.

A terceira fase é denominada pelo autor de *experimentação ou diversificação*. Essa fase não é igual para todos os professores. Alguns diversificam sua prática e buscam novos estímulos no desenvolvimento da profissão por meio da experimentação, com fins de aprimorarem sua capacidade docente. Outros se voltam para a promoção profissional buscando desempenhar funções de direção ou ocupar cargos administrativos. Entretanto, há ainda os que se diferenciam nessa fase da profissão vivenciando um sentimento de rotina e crise existencial com relação a sua escolha profissional e tendem a diminuir seus compromissos com a docência, numa fase de verdadeira angústia existencial, decorrente da rotina e frustrações do dia a dia, e acabam por se dedicar paralelamente à outra ocupação.

A quarta fase é caracterizada pela *busca de uma formação profissional estável*. Os professores atingem a maturidade nesta fase. O foco dos professores é encontrar a estabilidade na profissão. Para Huberman, é um período em que os professores se interrogam bastante sobre a sua própria eficácia como docentes. Uns assumem a atividade profissional de forma mais descontraída e menos emocional, minimizam a preocupação com a promoção profissional para se centrarem na vida da escola e na sua prática, procurando desta forma desfrutar o melhor possível a sua profissão. Outros, pelo contrário, sentem-se, como nunca, amargurados com a sua vida profissional, estagnam e não se revelam interessados na sua promoção profissional. Estes professores queixam-se de tudo, dos colegas, dos alunos, do sistema. O período é marcado pelos questionamentos e mudanças mais ou menos conflituosas com relação à docência, influenciadas pelo fato de nesta fase o professor estar cercado de gente mais jovem, como os alunos e os novos colegas de profissão.

Nessa fase, distinguem-se dois grupos profissionais: um caracteriza-se pela serenidade e amadurecimento afetivo, os professores sentem-se menos enérgicos, mostram-se mais descontraídos e menos preocupados com os problemas da prática cotidiana e paternalizam a relação com os alunos. O perfil desse grupo de profissionais está mais voltado para o prazer de ensinar do que a preocupação com a promoção profissional. Para a escola, esse grupo torna-se o esteio, a coluna vertebral, os guardiões da tradição. O segundo grupo de profissionais são os que se sentem amargurados e não se interessam nem mesmo pelo próprio

desenvolvimento profissional, vivem a fase do conservadorismo e do contra, queixam-se dos colegas, alunos, do sistema, do salário. A característica marcante é que vivem um quadro de absoluta insatisfação com tudo e com todos.

A quinta e sexta fase da profissão identificada por Huberman é a *preparação para a aposentadoria*. Nessas fases, foram identificados três padrões de características distintos: no primeiro, o professor demonstra interesse em especializar-se cada vez mais, busca parcerias com os colegas com os quais tem mais afinidade e preocupa-se mais com a aprendizagem dos alunos. O segundo é considerado como o defensivo, percebe-se menos otimismo por parte do profissional, que adota uma postura menos generosa com relação à troca de experiências. O terceiro, Huberman caracteriza de desencantamento, são professores cujos procedimentos demonstram desencanto com relação à experiência acumulada no decorrer do percurso profissional, mostram-se cansados e podem representar uma frustração para os professores mais jovens. Destaca-se que ao final da última fase final há ainda uma tendência de os professores vivenciarem um desinvestimento na carreira.

Fundamenta-se na exposição dessas fases para analisar o perfil dos professores egressos do curso de Pedagogia Modular. Destaca-se que por se tratar de um programa de formação em serviço, e, como já mencionado, a expressiva maioria, ao ingressar no programa, já dispunha de alguns anos de experiência, é improvável a presença de professores em início de carreira na denominada fase sobrevivência e descobrimento. Ainda com base nos dados apresentados no GRAF. 2 (p. 195), o percentual de 5% de professores entre 20 e 30 anos pode ser inserido na fase da estabilização e compromisso. Um número significativo de professores, 48%, pode ser alocado na terceira fase, caracterizada pela experimentação e diversificação, 34% dos participantes da pesquisa oscilam entre 40 e 50 anos. Portanto, é provável que se insiram na fase de busca de formação estável característica predominante da maturidade profissional. Finalmente, 13% estavam acima de 50 anos e encontravam-se em fase de preparação para a aposentadoria. Para esses, sim, a formação representava apenas a garantia de um melhor salário com vistas à aposentadoria.

Na convivência com professores cursistas deste último grupo, durante o percurso de formação, era comum ouvir expressões do tipo: “*vou só me formar para dar entrada na minha aposentadoria*” ou “*eu não estou nem aí para o governo, eu quero é me aposentar ganhando bem*”. Esse “*Ganhar bem*” referia-se à conquista do piso salarial do nível superior que significava, à época, dobrar literalmente o salário que recebiam. Entretanto, logo após a formação, os mesmos passaram a reclamar do fato de que pelo Plano de Cargos, Carreira e Salários para se aposentarem precisariam cumprir mais cinco anos de docência. Razão que

justifica nos dois últimos anos o número considerável de processos de pedido de aposentadoria.

Considerando a importância dessa temática, nos capítulos análise (Capítulos. 5 e 6) serão retomadas as fases apontadas por Huberman, com vistas a compreender a relação do processo de formação com as mudanças nas práticas pedagógicas. Intenta-se discutir como essas práticas foram sendo consolidadas de acordo com o tempo de exercício da docência e as mudanças e permanências nelas ocorridas depois de o professor vivenciar a formação em serviço.

No que diz respeito ao perfil de procedência de formação desses professores o GRAF. 3 permite a seguinte leitura: Quando do ingresso na universidade, 38% desses professores traziam as marcas de cursos em formatos distintos do regular, caracterizado por uma formação aligeirada e com pouca assistência e/ou acompanhamento do formador, o que certamente contribuiu para deixar lacunas no processo formativo.

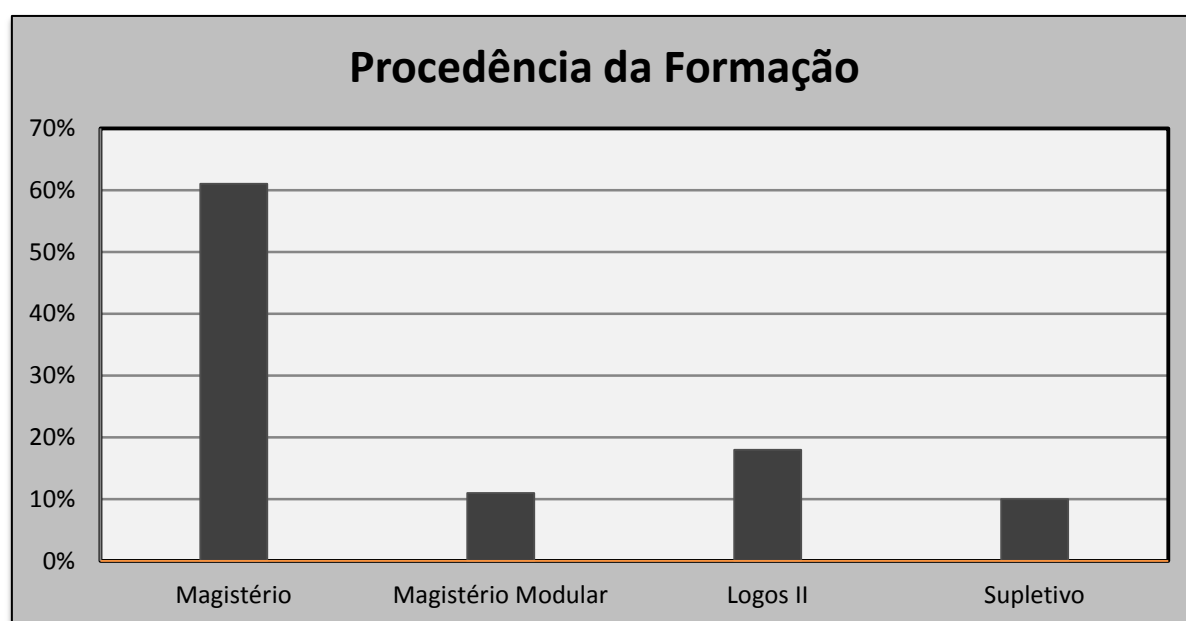


GRÁFICO 3 – Procedência da formação dos Professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em formação no Curso de Pedagogia Modular, no polo Rio Branco, em 2004.

Vale ressaltar que grande contingente dos professores encontrava-se fora da sala de aula, enquanto estudantes, há mais de 10 anos, o que colaborou para justificar e/ou explicar as dificuldades encontradas e evidenciadas por eles, no percurso da formação. Justifica ainda os obstáculos encontrados também pelos formadores, na necessidade da formação do hábito de estudo, no exercício da disciplina para realizar o volume de leituras e trabalhos necessários.

Ressalta-se que os professores em formação apresentavam inúmeras dificuldades na leitura, na produção escrita e, especialmente, na oralidade em consonância com a norma culta da Língua Portuguesa, situação que a formação melhorou, mas não deu conta de sanar por se tratar de questões culturais arraigadas.

Este fato serviu para reforçar muitas vezes as críticas que eram feitas ao programa, às vezes, pelos próprios formadores ao utilizarem expressões, tais como: “*isto é certificação em massa*” ou “*estamos distribuindo diplomas para semianalfabetos*” e, ainda, “*isto é a popularização irresponsável do diploma de nível superior*”. O exposto pode ser considerado um dos elementos que instigou a realização da pesquisa no sentido de identificar, na perspectiva dos egressos desta formação, as possíveis repercussões e impactos do PEFPEB-Curso Modular de Licenciatura Plena em Pedagogia.

O capítulo a seguir descreve o encaminhamento metodológico da pesquisa, destacando os aportes teóricos que auxiliaram na sustentação e trajetória de cada etapa do percurso da investigação. Nele faz-se inicialmente uma breve descrição do montante de recursos financeiros que foram alocados para a implementação da política de formação de professores em serviço no Estado do Acre e apresenta a perspectiva de avaliação da efetividade de projetos governamentais adotada para a verificação da efetividade do PEFPEB.

CAPÍTULO 4

CENÁRIOS E PROTAGONISTAS: O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A opção metodológica em um trabalho científico não se caracteriza apenas por uma escolha de técnicas a serem aplicadas, mas sobretudo se constitui em um processo de reflexão sobre o próprio ato de pesquisar, em função do problema a ser investigado.

Embora o desenvolvimento da pesquisa se caracterize por certa regularidade e sistematização, o seu caráter dinâmico, o ambiente de sua realização, as relações pessoais e institucionais e os valores do pesquisador fazem-na sempre singular.

Assim, nesse capítulo, para fins de compreensão da lógica que permeou a realização da pesquisa, propõe-se no primeiro momento situar as orientações metodológicas que nortearam a avaliação do PEFPEB – Pedagogia Modular, enquanto programa governamental oriundo da formulação da política pública educacional no Estado do Acre. Em seguida, apresenta-se como foi financiada a implementação da política de formação de professores em serviço no Estado a partir do detalhamento dos convênios, termos aditivos e dos recursos financeiros investidos na direção de alcançar a meta proposta pela política. Finalmente, são descritos os aspectos relacionados com o percurso metodológico, dando relevância à descrição da natureza da pesquisa, do cenário do campo de estudo, dos sujeitos protagonistas, dos procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados. Destaca-se ainda como foi feita a seleção e agrupamento dos eixos e a definição das categorias de análise.

4.1 A metodologia para avaliação de política e programas governamentais

Nas últimas décadas, a avaliação de políticas e programas governamentais assumiu grande relevância para as funções de planejamento e gestão governamentais. Apesar da existência de experiências anteriores, o interesse pela avaliação tomou grande impulso com a modernização da Administração Pública. Em vários países, este movimento foi seguido pela adoção dos princípios da gestão pública empreendedora e por transformações das relações entre Estado e sociedade.

Hoje há um consenso na literatura, apesar das concordâncias ou críticas, de que os motivos para realizar estudos de avaliação de políticas e programas públicos estão relacionados à transformação da Administração Pública em uma administração mais moderna

e eficiente, mesmo que em alguns países isto ainda seja apenas um desejo. Nos anos 80 e 90, o mundo foi atingido por uma onda de ideologia neoliberal que pregou o “Estado Mínimo” e cuja aceitação talvez tenha sido um reflexo do colapso do Estado Comunista. Apesar do entusiasmo inicial, a possibilidade de existência do Estado mínimo mostrou-se irrealista, principalmente para os países em desenvolvimento, em que as políticas públicas desempenham um papel estratégico para aliviar a pobreza e torná-los mais compatíveis com uma economia de mercado.

Na impossibilidade de substituir o Estado pelo mercado, a crise deste período acabou produzindo uma reforma dos Estados na maioria dos países ocidentais, dentre eles o Brasil. Segundo Bresser Pereira (1996):

No lugar da velha administração pública burocrática, emergiu uma nova forma de administração – a administração pública gerencial -, que tomou emprestado do setor privado os imensos avanços práticos e teóricos ocorridos no século XX na administração de empresas, sem, contudo, ao menos no discurso, perder sua característica específica: a de ser uma administração que não está orientada para o lucro, mas para o atendimento do interesse público. (p.9).

As características básicas da administração pública gerencial são as orientações para o cidadão e para a obtenção de resultados, em contraponto à administração burocrática, que se concentra nos processos, sem considerar a ineficiência envolvida.

Bozzi (2001) ressalta que a preocupação atual com a avaliação da gestão pública insere-se exatamente nesse contexto de mudança de paradigma da administração pública, reforma do Estado e modernização de suas instituições em nível mundial, que produziu efeitos também em países com outros níveis de desenvolvimento, inclusive no Brasil.

No Brasil, segundo Garcia (1997), ainda podem ser citadas outras razões para a demanda por avaliações. Em primeiro lugar, a crise fiscal brasileira, que diminuiu a capacidade de gasto dos governos e aumentou a pressão por maior eficiência. Nesta questão, o fim do processo inflacionário teve importante papel, pois diminuiu as receitas financeiras dos governos e expôs para a sociedade os problemas das finanças públicas. Em segundo, o aprofundamento do processo de redemocratização trouxe novos atores sociais e reivindicações aos governos. Em terceiro, a longa crise econômica brasileira aumentou a desigualdade social e a demanda pela formulação e implementação de programas sociais do governo. Tem destaque ainda a desestruturação da função de planejamento, que deixou os governantes sem elementos de informação e avaliação acerca da implementação dos

programas. As políticas são formuladas e implementadas, mas não se tem, muitas vezes, controle sobre a dimensão da ação e dos efeitos.

Há diferentes maneiras de realizar uma avaliação. Uma delas é a avaliação acadêmica, mais formal, com interesse no estudo da efetividade das políticas, seus impactos e benefícios. Outra forma é a avaliação promovida durante o período de implementação das políticas e programas governamentais, com foco na análise de sua eficiência e eficácia.

Entretanto, independentemente do exposto, segundo Barreira e Carvalho (2001), a avaliação de uma política pública tem como objetivo detectar dificuldades e obstáculos, subsidiar o planejamento e formulação das intervenções governamentais, o acompanhamento de sua implementação, suas reformulações e ajustes, assim como as decisões sobre a manutenção ou interrupção das ações. Atende também a necessidade de se prestar contas à sociedade. É um instrumento importante para a melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão e do controle sobre a efetividade da ação do Estado, bem como para a divulgação de resultados de governo em um determinado programa.

Para Ala-Harja e Helgason (2000), a avaliação de programas é um mecanismo de melhoria do processo de tomada de decisões. Embora não se destine a resolver ou substituir juízos subjetivos, a avaliação permite ao governante conhecimento aproximado dos resultados de um dado programa, informação que pode ser utilizada para melhorar a concepção ou implementação da política, para fundamentar novas decisões e para melhorar a prestação de contas sobre políticas e programas públicos. Segundo estes autores, as principais metas da avaliação seriam: a melhoria do processo de tomada de decisão, a alocação apropriada de recursos e a responsabilidade para com o parlamento e com a sociedade.

No bojo dessa discussão, precisar alguns conceitos se torna fundamental para a compreensão dos aspectos metodológicos adotados na pesquisa. A definição do que seja avaliação parece ser quase consensual. De acordo com a UNICEF (1990), trata-se do exame sistemático e objetivo de um projeto ou programa, finalizado ou ainda em curso, que contemple o seu desempenho, implementação e resultados, com vistas à determinação de sua eficiência, efetividade, impacto, sustentabilidade e a relevância de seus objetivos. Segundo Costa e Castanhar (2003), “[...] o propósito da avaliação é guiar os tomadores de decisão, orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa.” (p.972).

O segundo conceito a ser elucidado é o de *formulação da política*. Segundo Silva (2002, p. 18), essa é a fase compreendida como sendo o estágio, em que as propostas ganham forma e estatuto, recebendo tratamentos formais mínimos, ao serem definidos objetivos,

metas e recursos financeiros e materiais para sua implementação. As políticas transformam-se em programas quando é explicitada a estratégia de implementação e, por uma ação normativa de autoridade, são criadas as condições iniciais para sua implementação.

Outro conceito fundamental é o de *Plano* que, para Cohen e Franco (2004), pode ser definido como o conjunto de programas que buscam objetivos comuns. O plano ordena os objetivos gerais e os desmembra em objetivos específicos, que serão os objetivos gerais dos programas. “O plano organiza as ações programáticas em uma sequência temporal, de acordo com a racionalidade técnica e as prioridades de atendimento” (p.86).

No que diz respeito ao conceito de *Programa*, em conformidade com Ala-Harja e Helgason (2000):

“[...] trata-se de um conjunto de atividades organizadas para serem realizadas dentro de um cronograma e orçamento específicos disponíveis para a implementação de políticas, ou para a criação de condições que permitam o alcance de metas políticas desejáveis” (p.8).

Quanto ao conceito de *Projeto*, de acordo com Garcia (1997), ele é um instrumento de programação para alcançar os objetivos de um programa, envolvendo um conjunto de operações, limitadas no tempo, das quais resulta um produto final que concorre para a expansão ou aperfeiçoamento da ação do governo (p. 6).

O *Objetivo* é compreendido aqui na direção do que definem Cohen e Franco (2004) “[...] como a situação que se deseja obter ao final da implementação do programa, mediante a aplicação dos recursos e da realização das ações previstas” (p.88).

A *Meta* é a dimensão quantitativa, temporal e espacial do objetivo, enquanto o *Produto* é compreendido como sendo o resultado concreto das atividades desenvolvidas pelo programa.

Na avaliação de uma política ou programa governamental, outro conceito importante é o de *Efeito/repercussão*, compreendidos como resultados das ações do programa, e podem ser intermediários, ocorrendo durante a implementação do programa, ou finais, que são os que perduram após o programa. Os efeitos podem ser ainda inesperados, ou seja, não foram estabelecidos como objetivos, mas ainda assim ocorreram.

Numa dimensão mais profunda, vem o denominado *Impacto* tido como o resultado do programa que pode ser atribuído exclusivamente às suas ações. Ou seja, eliminam-se os efeitos externos e o que se obtém é o resultado líquido do programa - o seu impacto.

No que diz respeito aos conceitos de *eficácia* e *eficiência*, a despeito da multiplicidade de construções conceituais, o primeiro é nessa pesquisa compreendido como resultante da relação entre alcance de metas e objetivos em um tempo determinado, sem considerar os custos implicados. Já a *Eficiência* é a relação entre custo e benefícios, na qual se busca a minimização do custo total para uma quantidade de produto, ou a maximização do produto para um gasto total previamente fixado.

Finalmente, o conceito de efetividade que, segundo Cohen e Franco (2004), deve ser entendido como a relação entre os resultados e o objetivo. “É a medida do impacto ou do grau de alcance dos objetivos.” (p.107). Ainda segundo esses autores, quanto à natureza, as avaliações de um programa podem ser:

1 - Formativas – Adotadas durante a implementação, são voltadas para a análise e produção de informação sobre as etapas de implementação. Geram informações para os que estão diretamente envolvidos com o programa, com o objetivo de fornecer elementos para a realização de correções de procedimentos para melhorar o programa.

2 - Somativas – Estão relacionadas à análise e produção de informações sobre etapas posteriores à formulação. São realizadas quando o programa está sendo implementado há algum tempo ou após a sua implementação, para verificar a sua efetividade e fazer o julgamento do seu valor geral.

A depender do momento em que é realizada a avaliação da política, ela pode ser classificada de avaliação *ex-ante* ou *ex-post*. A avaliação *ex-ante* é realizada no início de um programa, com o objetivo de dar suporte à decisão de implementá-lo ou não. O elemento central dessa modalidade é o diagnóstico que auxilia na alocação dos recursos disponíveis de acordo com os objetivos propostos. A avaliação *ex-post* é realizada durante a execução de um programa ou ao seu final, quando as decisões são baseadas nos resultados alcançados. Quando o programa já foi concluído, como é o caso do PEFPEB – Pedagogia Modular, julga-se a pertinência do uso futuro da experiência, ou seja, se o mesmo tipo de programa deve ser implementado novamente ou não. A avaliação *ex-post* é a mais desenvolvida metodologicamente no âmbito das políticas governamentais e é a que tem tido maior aplicação.

Com base nos conceitos e referenciais expostos e, em conformidade com o demonstrado no quadro a seguir, nesta pesquisa se propôs avaliar os efeitos ou repercussões sociais e institucionais da formação de professores em serviço, a partir da identificação da efetividade da implementação da política nas práticas pedagógicas dos professores egressos

do Programa Especial de Formação de Professores e nos indicadores de qualidade do Estado do Acre.

QUADRO 10

Síntese dos elementos que estruturaram a avaliação da formulação e implementação da política de formação de professores em serviço no Estado do Acre

PROGRAMA	PROJETO	OBJETIVO	META	EFEITO/ REPERCUSSÕES	IMPACTO
Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – PEFPEB	Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia	Possibilitar acesso à formação em nível superior a mais de 70% dos professores das redes estadual e municipais de ensino	Universalizar a formação de professores da Educação Básica até 2012	Melhora no desempenho profissional dos egressos; Melhora no desempenho dos alunos e da escola. EFETIVIDADE	Aumento exponencial no % de professores com diploma de Licenciatura em Pedagogia



Para cumprir com essa intenção, três etapas foram consideradas: inicialmente as preferências e escolhas na delimitação do campo e sujeitos que comporiam a investigação e os indicadores básicos; as proposições da pesquisadora que convergiram para avaliar as repercussões nas práticas pedagógicas dos egressos e as decisões metodológicas utilizadas como estratégias de avaliação.

A opção metodológica exposta reitera o esforço feito para que a investigação fosse ancorada em alguns princípios que buscaram manter a cientificidade e estabelecer uma linha de análise que promovesse o diálogo entre a metodologia, os referenciais teóricos e os dados coletados. Dentre eles merecem destaque:

- A aproximação da pesquisadora com os sujeitos e com o ambiente natural onde estão inseridos;
- A leitura e consideração dos dados num processo de interação entre pesquisadora, coordenadores e professores participantes;
- O respeito ao sentido que os participantes dão a sua ação;
- O referencial teórico pertinente para sustentar as abstrações construídas pelo pesquisador.

4.2 Os recursos financeiros destinados à formação de professores no Curso de Pedagogia Modular

Sob a competência do Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado de Educação, estava a responsabilidade com os recursos financeiros para a execução da política. O Plano de Custos do Programa foi fixado e aprovou-se, à época, um convênio na ordem de R\$4.747.446,27 (quatro milhões, setecentos e quarenta e sete mil, quatrocentos e quarenta e seis reais e vinte e sete centavos). No entanto, como forma de não serem inviabilizadas algumas ações do programa, em decorrência de novas demandas, ao longo de sua execução houve necessidade de assinatura de termos aditivos, conforme apresentado na TAB.18.

TABELA 18
Recursos destinados ao Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Convênios e Termos aditivos	Convênio n.º. 10/2001	Termo Aditivo n.º. 001 2002	Termo Aditivo n.º. 002 2002	Total de recursos
Valores	4. 47.446,27	326.584,00	1.997.024,52	7.071.050,79

Fonte: COCAM|UFAC – 2009 (dados contidos no Relatório Final do Curso Modular de Pedagogia).

Segundo dados da Coordenadoria de *Campi* da UFAC, foram aprovados, por meio do Aditivo de Convênio UFAC|Governo do Estado n.º. 002|2004, recursos na ordem de R\$326.584,00 (trezentos e vinte e seis mil, quinhentos e oitenta e quatro reais) para a incorporação do PROFA à estrutura curricular do programa. Contudo, considerando o tempo de execução dessa política, houve ainda necessidade de ajustes e atualizações nas planilhas de custo, o que resultou na assinatura do Aditivo de Convênio n.º.02|2004 no valor de R\$1.997.024,52, perfazendo um total de R\$7.071.050,79 (sete milhões, setenta e um mil, cinquenta reais e setenta e nove centavos). Esses recursos financeiros eram gerenciados pela Universidade Federal do Acre, por meio da Fundação de Apoio às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão – FUNDAPE.

Sob a competência das prefeituras municipais, ficou a responsabilidade de assumir as despesas com a hospedagem, alimentação e transporte dos professores formadores em cada polo. Esta ação decorria do processo de lotação de professores gerenciados pela coordenação de curso e sua assessoria pedagógica e da Coordenadoria de *Campi*.

À universidade coube, por meio da COCAM, a operacionalização de ações que demandavam providências, junto à FUNDAPE, de passagens aéreas ou terrestres para o deslocamento dos formadores, pagamento de professores e assessores pedagógicos, liberação de diárias, pagamento de bolsistas que ajudavam em atividades administrativas. Ao Departamento de Educação, por meio da Coordenação do Curso de Pedagogia, com apoio de sua assessoria pedagógica, competiu a responsabilidade de cuidar do planejamento de ensino, do acompanhamento e avaliação das ações executadas ao longo do programa, bem como o cumprimento do cronograma proposto. Neste sentido, eram elaborados relatórios periódicos das ações, à medida que iam sendo desenvolvidas.

A colação de grau foi realizada no mês de junho de 2006, mas, efetivamente, o programa foi concluído em 2007, em virtude da necessidade do cumprimento ao disposto no Projeto Pedagógico do Curso - o reoferecimento de disciplinas - a que alunos com pendências geradas por reprovação por nota ou frequência inferior a 75% às aulas tiveram acesso. O relatório final da coordenação Pedagógica encerrando oficialmente as ações do curso foi encaminhado à PROGRAD em 2008.

Embora haja divergências e permeiem muitas críticas ao Programa Especial de Formação de Professores, não há como não reconhecer que, do ponto de vista quantitativo, a ação objetivada pelo programa conseguiu garantir formação a um grande contingente de professores em exercício, nas redes estadual e municipais, constituindo-se em um marco nas políticas de formação de professores em serviço no Estado, idealizadas, ao menos nos discursos oficiais, desde a década de 1960. Entretanto, o desafio aqui tem se constituído em avaliar as repercussões dessa formação nas práticas pedagógicas dos egressos, práticas essas constituídas por ações, conhecimentos e valores em um processo intencional e sistematizado, com finalidades educativas e formativas, que possibilitam a simultânea singularização, socialização e humanização dos sujeitos, envolvendo o complexo de interações entre indivíduos e contextos.

4.3 O percurso metodológico da pesquisa

Todo conhecimento científico é o aperfeiçoamento de um conhecimento comum e ordinário e é obtido através de um procedimento metódico, produzido pela investigação científica. Surge não apenas da necessidade de encontrar soluções para problemas de ordem prática, mas do desejo de fornecer explicações sistemáticas para um determinado objeto.

O interesse sobre o tema acerca da formação de professores em serviço por meio de programas especiais desafiou a pesquisadora a procurar compreender em que medida, depois de decorridos anos de experiência profissional, um processo formativo pode repercutir nas práticas pedagógicas de um professor, ocasionando mudanças de concepções, de postura e nas práticas habituais. À semelhança de Minayo (2004), advoga-se aqui que a pesquisa é um caminho sistemático que busca indagar e entender a realidade, desvendando os conflitos e problemas da vida cotidiana através da relação da teoria com a prática.

Partindo do exposto, delimitou-se como problema de pesquisa investigar quais as repercussões do Programa Especial de Formação de Professores – PEFPEB- Curso de Pedagogia Modular, enquanto política pública de formação em nível superior, sobre a qualidade da prática pedagógica dos professores egressos.

O aspecto preponderante que moveu a realização da pesquisa reside no fato de os Programas Especiais de Formação de Professores em nível Superior se constituírem em uma discussão contemporânea, apresentando-se como importante área de análise que possibilita identificar diferentes concepções, propostas, agentes e ações efetivas que acabam por repercutir qualitativamente no trabalho das escolas, tanto em nível local quanto em nível nacional.

4.4 Natureza da Pesquisa

Para atingir os objetivos propostos, optou-se metodologicamente por uma pesquisa com ênfase na abordagem de natureza qualitativa. Essa opção possibilitou ampliar a compreensão do problema enfocado, uma vez que, segundo Minayo (2004), esta abordagem trabalha com o universo de significados dos sujeitos pesquisados (motivações, aspirações, crenças, percepções, atitudes e valores) que não se dão a conhecer de modo imediato. E ainda “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. BOGDAN E BIKLEN (1994, *apud* LUDKE E ANDRÉ, 1996, p. 22).

Essa modalidade de pesquisa preocupa-se com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores e representações que permeiam as relações sociais. Para a sua realização, optou-se pelo estudo de caso, por mostrar-se mais pertinente ao estudo pretendido, favorecendo o contato direto e natural com a situação e indivíduos pesquisados por meio do trabalho de campo. Segundo Lúdke e André

(p.19), o estudo de caso qualitativo “[...] se desenvolve numa situação natural e é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p. 18-19). De acordo com as autoras, o estudo de caso na pesquisa qualitativa visa à descoberta, enfatizando a interpretação do contexto, utilizando várias fontes de informação, buscando retratar a realidade de forma complexa e profunda.

Neste sentido, no contexto da reforma educacional, dentre um conjunto de políticas formuladas e implementadas no Estado do Acre, a partir de 1999, a pesquisa concentrou-se nas políticas de formação de professores, elencando como objeto de estudo o Programa de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, denominado de Curso Modular de Licenciatura Plena em Pedagogia e reconhecido popularmente como PEFPEB- Pedagogia Modular. Dentre os vários programas de formação implementados no Estado, este foi o que obteve a maior dimensão e alcance em termos de contingente de professores e municípios atendidos.

Mediante o exposto, a proposta dessa pesquisa consistiu em analisar de forma sistemática as práticas pedagógicas dos professores egressos do Curso Modular de Pedagogia, inseridos em um determinado contexto sociopolítico, tendo como foco a escola, lócus de atuação desses sujeitos e de produção de conhecimentos e práticas. Para tanto, orientou-se pela seguinte hipótese: a política pública de formação de professores em nível superior em serviço por meio do PEFPEB- Pedagogia Modular, pelas suas características especiais, repercutiu positivamente sobre a prática pedagógica dos professores egressos, independentemente da reestruturação da organização do trabalho docente no Acre, que promoveu maior controle sobre essas práticas.

Esse fato reafirma a opção pela abordagem qualitativa, uma vez que a mesma possibilita identificar elementos específicos e distintos de uma situação analisada, bem como perceber o detalhe, o resíduo, o episódico, o singular no objeto. Permite ainda ouvir e descrever a percepção dos sujeitos derivando de registros e anotações pessoais, da captura dos detalhes nas falas e comportamentos descritos por eles próprios.

Na tentativa de superar o modelo de investigação, calcado nos princípios da racionalidade moderna, buscando uma nova forma de olhar e perceber a realidade, optou-se por realizar a pesquisa a partir de elementos do modelo epistemológico denominado de Paradigma Indiciário, tendo como principal referência os estudos realizados por Ginzburg (1989). Para o referido autor, as pesquisas alicerçadas neste modelo, apesar de centrarem-se em detalhes, pistas e indícios, buscam estabelecer interconexões e efetuar tentativas de compreensão de um fenômeno, na sua totalidade. Para alcançar tal intento, o modelo permite

o uso alargado de referencial teórico nas análises, sem a necessidade de um marco teórico específico, por compreender a complexidade e singularidade daquilo que as pistas, sinais e os indícios podem vir a revelar em um processo de investigação. Nisto reside a justificativa do uso alargado e diverso de referenciais teóricos no encaminhamento dessa pesquisa.

Apesar desse modelo epistemológico privilegiar o singular, ele não abandona a ideia de totalidade, pois busca a interconexão de fenômenos, e não o indício no seu significado como conhecimento isolado. A realidade é complexa e opaca, mas "[...] existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la" (Ginzburg, 1989, p. 177).

Ginzburg (1991) compara os fios que compõem uma pesquisa desenvolvida sob o paradigma indiciário aos fios de um tapete. Colocados os conceitos básicos e definido o campo onde se realiza a investigação, enfim, reunidos os indícios ou pistas do objeto de estudo, a visão do observador verá tomar forma uma “trama densa e homogênea” que será tecida no tear do amplo quadro do referencial teórico.

Do ponto de vista do objeto, esta pesquisa assumiu a natureza descritiva e explicativa, pois teve como preocupação central aquilo que aponta Gil (1996) “[...] identificar fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (p. 46). Na pesquisa, buscou-se focar na familiaridade existente com o problema, com vistas a torná-lo cada vez mais explícito, objetivando o aprimoramento das proposições iniciais e a descoberta de intuições e novas ideias. Outro elemento que justificou esta opção foi o fato de a fase da pesquisa exploratória ser extremamente flexível, de modo que quaisquer aspectos relativos ao objeto estudado, ao serem identificados, tiveram importância considerável no desenvolvimento da investigação.

Ainda segundo o autor, o delineamento da pesquisa corresponde ao seu planejamento numa dimensão mais ampla, ou seja, nesse momento o investigador estabelece os meios técnicos da investigação. Nesse aspecto, segundo o modelo conceitual e com base nos procedimentos técnicos adotados, a pesquisa se caracterizou por um estudo *ex-post-facto*, uma vez que seu olhar foi focalizado em um programa de formação finalizado, objetivando investigar sua repercussão.

4.5 Descrição e entrada no campo da pesquisa

O PEFPEB foi um programa que atendeu, no modelo de formação em nível superior em serviço, no período de 2001 a 2006, a professores das redes estadual e municipais de 16 municípios do Estado. Dentre os nove diferentes polos de oferecimento, elegeu-se o de Rio

Branco para se constituir o campo de pesquisa. A opção deveu-se, entre outros elementos, ao fato de Rio Branco ser a Capital do Estado, ter abrigado o maior número de turmas, 27 no total, e, conseqüentemente, o maior número de alunos, 1350, aproximadamente. Agrega-se ao exposto o fato de que, ao longo da execução do referido programa, a inserção da pesquisadora como formadora e assessora pedagógica deu-se majoritariamente neste polo, tendo atuado em 20 das 27 turmas. Em algumas turmas, chegou-se a ministrar até três disciplinas. Soma-se a isto, o fato de ser também seu domicílio há 26 anos e onde se desenvolveu todo o seu percurso profissional como professora e técnica da rede estadual, por 17 anos, e, posteriormente, como professora da Universidade Federal do Acre, com atuação majoritária no Curso de Pedagogia, independentemente da modalidade.

Com o objetivo de contextualizar o campo de investigação, necessário se faz resgatar um pouco da história do município. Rio Branco, a capital do Acre, surgiu a partir do seringal fundado em 28 de dezembro de 1882, pelo seringalista cearense Neutel Maia. Foi também um dos primeiros povoados a surgir nas margens do Rio Acre.

Neutel Maia fundou o primeiro seringal, denominando-o de Seringal Volta da Empresa, à margem direita do rio Acre, ao longo da grande curva do rio, onde ainda hoje está a gameleira – árvore viçosa que chamou a atenção dos exploradores e onde permanece até os dias atuais. O local hoje é conhecido como Segundo Distrito. Ali foi iniciada a construção de barracões, em terras antes ocupadas pelas tribos indígenas Aquiris, Canamaris e Maneteris. Em seguida, Neutel Maia abriu um outro seringal, na margem esquerda do rio Acre - onde atualmente está instalado o Palácio do Governo do Acre - com o nome de Seringal Empresa.

Em 1913, Rio Branco tornou-se município. Em 1920, capital do Território do Acre e, em 1962, capital do Estado. Localizado no Vale do Acre, Rio Branco é o município mais populoso do Estado. Conforme demonstrado no QUADRO 11, a seguir, vem apresentando crescimento ascendente, embora sua maior taxa de crescimento tenha ocorrido na década de 1980. Segundo estimativa do IBGE, em 2009, sua população era de 305.954 habitantes, representando quase metade da população estadual.

QUADRO 11
Número estimado de habitantes no município de Rio Branco no período de 1920 a 2009

Ano	Número estimado de habitantes
1920	19.930
1940	16.038
1950	28.246
1960	47.437
1970	83.977
1980	117.101
1991	196.923
1996	228.857
2000	252.885
2007	290.639
2009	305.954

Fonte: IBGE, 2008.

Rio Branco limita-se ao norte com os municípios de Bujari e Porto Acre e com o Estado do Amazonas. Ao sul, com os municípios de Xapuri e Capixaba, a leste com o município de Senador Guimard e a oeste com o município de Sena Madureira

Durante a execução do programa, as turmas de Rio Branco foram distribuídas em salas de aula na sede da Universidade Federal do Acre, tendo acesso e fazendo uso de todos os espaços acadêmicos disponíveis em sua estrutura. Registram-se apenas dois períodos em que, em decorrência de greves nas IFES brasileiras, ora de docentes, ora de técnicos administrativos, considerando os prazos estabelecidos nos termos do convênio para a execução da formação, foi necessário solicitar autorização dos sindicatos – Associação dos docentes da Universidade Federal do Acre – ADUFAC e Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Terceiro Grau do Estado do Acre – SINTEST, para a continuidade das ações do programa, e os alunos a ele vinculados foram remanejados para escolas de rede pública e particular de Rio Branco.

Compunham essas turmas professores das redes estadual e municipal de ensino, pois, até início desta década, as escolas de um mesmo segmento eram gerenciadas tanto pelo Estado quanto pelo município. Foi ao longo do período de execução do programa que o Estado iniciou a promoção do denominado “Reordenamento da Rede”. Atualmente, o gerenciamento de todas as escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental está sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação – SEME, e os demais segmentos, sob gerenciamento da Secretaria de Estado de Educação - SEE.

Como forma de potencializar as suas ações, nas quase 80 escolas urbanas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Secretaria Municipal de Educação dividiu-as em núcleos. Por ocasião da coleta de dados da pesquisa, elas estavam distribuídas em 08 (oito) núcleos gerenciais de acordo com a sua localização geográfica. Entretanto, o número de escolas por núcleo não é linear. Há os maiores com até nove escolas, mas também há aqueles com um número bem menor.

As escolas de Educação Infantil no município de Rio Branco, como forma de atender às suas especificidades e necessidade de espaço para atividades alternativas (brinquedoteca, salas de arte, parquinhos, casa de bonecas, hortas, dentre outros), geralmente possuem número reduzido de turmas, variando numa média de seis a oito por turno. Assim, decidiu-se que as mesmas não comporiam o campo de investigação, sendo selecionados somente os estabelecimentos de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela oportunidade real de alcançar um número mais expressivo de professores por escola, pois em alguns, chegam a ser lotados até 25 professores, e como forma de garantir na pesquisa a participação de escolas de todos os núcleos gerenciais, de maneira que a amostra pudesse ser representativa e os resultados pudessem expressar a opinião dos professores em sua totalidade.

Definiu-se como critério de participação uma escola de cada núcleo, sendo selecionada aquela que tivesse o maior número de professores egressos do PEFPEB. Entretanto, um problema surgiu: definir como seriam elas selecionadas, se não constava na escola documento que permitisse identificar a origem da formação dos professores do seu quadro funcional, e para a pesquisa interessava aqueles que tivessem nível superior, mas que fossem egressos do curso de Pedagogia Modular.

De posse da lista de frequência das vinte e sete turmas de Rio Branco e do quadro funcional de professores das escolas, numa análise comparativa cuidadosa, passou-se a identificar a escola de cada núcleo onde o número de egressos era maior. E assim, finalizou-se a seleção das oito escolas participantes da pesquisa sem contudo imaginar que ainda se encontrariam outros obstáculos a serem vencidos.

A partir da inserção da pesquisadora no campo de pesquisa, a mesma deparou-se com uma realidade até então desconhecida e que a fez alterar a metodologia de trabalho. Na maioria das escolas existia um contingente de professores afastados da regência de sala de aula, atuando em salas de leitura, de multimeios (TV/DVD/Data show/ Som e CD) e de reforço, por encontrar-se em licença médica prolongada por laudo ou ao aguardo da aposentadoria. De acordo com o PCCS/AC, ao dar entrada ao processo de pedido de

aposentadoria, o professor pode se afastar sem nenhum prejuízo da função exercida em sala de aula.

Outro problema que o campo revelou foi a pulverização dos professores egressos. Em algumas escolas, eles se concentravam no primeiro turno, em outros, no segundo e, em outras, nos dois turnos, com a denominada dobra de regime de trabalho. Isso tornava difícil compor um universo representativo. Como forma de dirimir o problema, ampliou-se o número de escolas em cada núcleo, passando de oito para um total de 26 escolas e sem delimitação do turno de funcionamento como previsto no projeto inicial.

Uma vez definidas as escolas participantes, contatou-se com a Secretaria de Estado de Educação - SEE e a Secretaria Municipal de Educação – SEME, para apresentação formal dos objetivos da pesquisa, no intuito de assegurar o consentimento e autorização formal para sua realização. Obteve-se autorização e trânsito livre nas escolas, desde que não houvesse interferência direta na rotina da sala de aula.

A entrada da pesquisadora no campo não pode ser considerada estranha ou original por razões diversas, mas dentre elas destaca-se o fato de que, antes do seu ingresso na Universidade Federal do Acre como docente, como mencionado anteriormente, durante 17 anos atuou como professora da rede estadual, período em que assumiu diferentes funções, que, agora, não a faziam totalmente desconhecida ali. Todavia não deixou de ser um momento desafiante, tendo em vista o que afirma Rockwell (1996), que a aceitação do pesquisador pelo grupo depende em muito da impressão que se deixa no contato inicial com o campo de pesquisa, mais ou menos aquilo que povoa o imaginário popular: “a primeira impressão é a que fica”. No primeiro contato, foi necessário deixar claro que ela estava ali agora com olhar de investigadora e isso por si só alterou as relações.

Segundo Duarte (2002), uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados, mas nem sempre conhecidos. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade, a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são bastante pessoais.

Nessa perspectiva, com a autorização e o livre trânsito concedido pelo sistema, passou-se a partir de março de 2008 a visitar as escolas e agendar horários pertinentes para que pudesse, em um primeiro momento, apresentar a proposta de pesquisa e garantir a adesão dos professores e coordenadores pedagógicos que atendiam aos critérios estabelecidos para a seleção dos sujeitos. Na maioria das escolas, o contato foi estabelecido diretamente com o coordenador, ora em decorrência da ausência do diretor, ora encaminhado por ele próprio. Há

que se registrar o apoio recebido por parte destes profissionais em cada escola visitada. Em algumas, como forma de não alterar as rotinas pedagógicas, os esclarecimentos sobre a proposição da pesquisa e, principalmente, a sensibilização e solicitação de adesão dos que atendiam ao perfil, eram feitas no horário do recreio, momento em que os professores se reuniam em local próprio para lanchar. Nos momentos em que as escolas eram visitadas, além do contato com os professores e a apresentação do questionário que seria por eles respondido individualmente, já se agendava o encontro para aplicação de instrumento com o coordenador pedagógico.

Distribuíram-se então mais de trezentos questionários que, depois de recolhidos, atingiu o quantitativo de 150 sujeitos respondentes dentro do perfil estabelecido. Muitos não devolveram o instrumento, e outros, não tendo compreendido o critério, responderam ao questionário, mas não eram egressos da formação no Curso de Pedagogia Modular, embora o fossem do PEFPEB em outras licenciaturas.

4.6 A seleção e utilização de procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados

A metodologia científica utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos. A pesquisa pode fazer seu levantamento de dados com base em: documentação indireta ou direta, em observação direta intensiva (realizada através de observação, entrevista ou sua conjugação) ou observação direta extensiva (questionário) e ainda outras técnicas, tais como análise de conteúdo e história de vida.¹¹

Assim, para a realização dessa investigação, como opção metodológica, decidiu-se primeiramente fazer uso da pesquisa documental, especialmente na fase exploratória, procurando acessar o maior volume possível de documentação indireta. A análise documental de acordo com Lüdke e André (2003, p. 38) constitui-se em valiosa fonte de informação sobre o objeto de estudo, desvelando aspectos ou complementando informações obtidas com a utilização de outras técnicas. Para as referidas autoras, os documentos constituem-se em fonte estável, podendo ser consultados várias vezes, permitindo assim a retirada de evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Como forma de cumprir o intento, passei a visitar arquivos públicos, bibliotecas setoriais, buscar cópias de documentos: leis, decretos, balanços contábeis, editais, fontes estatísticas e reproduzir, quando autorizado, fotografias e gravações de programas de rádio e televisão.

¹¹ A respeito dessas técnicas ver ainda: BAUER, Martin W. ; GASKELL, George (2002) HAGUETTE, Teresa M. F. (1992) e MARCONI, Marina de Andrade (1986).

Simultaneamente a este processo, realizou-se a pesquisa bibliográfica, utilizando como procedimento as fases distintas orientadas por Marconi (1996), procurando fazer a “[...] identificação, localização, compilação e fichamento” como forma de me familiarizar com o tema e me aprofundar nos estudos (p. 56).

Fez-se uso da documentação direta, a partir de levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorreram. Esses dados foram obtidos por meio da pesquisa de campo. Segundo o autor referenciado, o interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de fenômenos ou de aspectos variados da sociedade. Como forma de dar suporte à operacionalização da pesquisa, a documentação direta foi obtida também através de questionários e em alguns casos de cadernos de planejamento dos sujeitos da pesquisa, de registros realizados ao longo do percurso da formação e, finalmente, de entrevistas com parte dos sujeitos. A opção pelo uso de procedimentos e técnicas diversas se fundamentou nas orientações de Mazzotti (1999), que afirma que as pesquisas de abordagem qualitativas “[...] são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos para a coleta de dados, dentre os quais os mais utilizados são os questionários, entrevistas e análise documental e/ou suas combinações” (p.163). Partindo de tal argumento na coleta de dados, utilizou-se a análise documental, a técnica de aplicação de questionários a professores e coordenadores e a realização de entrevistas semiestruturadas com um grupo de professores selecionados dentre os que haviam respondido ao questionário.

Segundo Gil (1999): “[...] pode-se definir questionário como técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc..” (p. 128). Assim, na aplicação de questionários adotei instrumentos e formas distintas para professores e coordenadores.

O instrumento aplicado aos professores (Conf. APÊNDICE A) foi composto por 18 perguntas ordenadas, predominantemente objetivas. No entanto, em algumas questões, além de responder objetivamente, o professor foi solicitado a expressar subjetivamente seu ponto de vista. Como forma de atender às exigências do sistema e não haver interrupção nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, os questionários foram entregues aos coordenadores pedagógicos que se responsabilizaram tanto em distribuí-los aos sujeitos quanto também de recolhê-los, dentro do prazo que foi estabelecido coletivamente. A princípio, o prazo sugerido foi de uma semana, todavia, em muitas escolas, decorrentes de fatores diversos, foram necessários até 40 dias para a finalização do recolhimento.

Para os professores, a orientação foi que o questionário fosse respondido individualmente e, preferencialmente, em ambiente distinto ao de trabalho. Isso objetivou minimizar as influências dos colegas de profissão nas respostas, garantir o anonimato dos sujeitos e atingir o maior número de participantes na pesquisa, numa área geográfica que pode ser considerada relativamente extensa.

O instrumento aplicado aos coordenadores (Conf. APENDICE B) foi composto por 21 questões, e, diferentemente do procedimento utilizado com os professores, foram respondidos em ambiente reservado na escola, na presença da pesquisadora e com a possibilidade de solicitar ajuda sempre que necessário. Durante a aplicação dos questionários, à medida que respondiam, algumas questões importantes acerca do objeto da pesquisa foram levantadas e discutidas. Atribui-se este fato à tranquilidade e descontração do ambiente naquele momento e à extensão do questionário, que acabou por naturalizar a conversa depois de decorrido algum tempo. Ao perceber a riqueza desses momentos para a investigação, a partir da aplicação do questionário ao segundo coordenador, por meio de uma explanação de motivos, pediu-se autorização aos demais sujeitos, e, com o devido consentimento, os encontros passaram a ser gravados. Este fato explica a inexistência de depoimentos do primeiro coordenador nos capítulos de análise.

Visando garantir maior aprofundamento nas análises, optou-se por utilizar também da técnica de entrevistas com os professores. As entrevistas objetivaram buscar pontos comuns acerca da formação e do desenvolvimento das práticas pedagógicas, a partir de um processo formativo e ampliar a possibilidade de análise de questões, que um instrumento fechado como o questionário não consegue evidenciar. E, de fato, as entrevistas imprimiram caráter dinâmico à pesquisa possibilitando identificar elementos que favoreceram a análise da repercussão da formação.

Em conformidade com González Rey (2000), a entrevista não deve ser realizada a partir de um instrumento fechado, em que as respostas sejam utilizadas como unidade de análise, mas deve-se converter em momento de diálogo, em que as informações aparecem tais como vivenciadas na realidade, permitindo a captação imediata e corrente das informações desejadas, possibilitando que se façam correções e complementações dos dados.

Assim, para a realização das entrevistas com os professores, utilizou-se como instrumento roteiro semiestruturado organizado a partir de um rol de 15 perguntas (Conf. APÊNDICE C). Para Triviños (1998), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das

respostas dos informantes. O foco principal é colocado pelo investigador-entrevistador. Dessa forma, a entrevista semiestruturada favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade. Ela mantém a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações oferecendo todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

De acordo com Lüdke (1996), essa técnica se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações e complementações sempre que necessário. Ao eleger esta técnica, a pretensão era conseguir, por meio das entrevistas, informações que me permitissem ampliar as questões teóricas, potencializando as análises. Para os professores, o roteiro semiestruturado foi construído a partir de um rol de 14 perguntas, os quais ao longo da execução da entrevista iam sendo desmembradas, e ganhou, portanto, características flexíveis dependendo do sujeito, do clima e ambiente de sua realização.

Semelhante ao procedimento adotado com os coordenadores, com prévia autorização dos professores, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. O desenvolvimento da etapa das entrevistas com os professores foi bastante difícil, deparando-se com diversos obstáculos, tais como: a falta de tempo, pois muitos cumpriam dois turnos corridos de trabalho; a resistência a que a entrevista fosse realizada fora do ambiente de trabalho, fato que levou a reconsiderar-se a proposição inicial e realizá-las no ambiente da escola; o desconforto com a presença do gravador, mesmo depois de uma conversa inicial no intuito de deixá-los mais à vontade. Somam-se a esses obstáculos os sucessivos desencontros que obrigavam a pesquisadora a fazer sempre novos agendamentos, o que demandou um tempo bem maior do que o previsto para a conclusão desta etapa.

Outro obstáculo a ser registrado foram as interrupções decorrentes do fato de que a maioria das entrevistas, embora realizadas em salas mais isoladas, eram realizadas no ambiente da escola e frequentemente interrompidas por outros servidores ou situações inesperadas. Finalmente, agrega-se ao descrito a tensão da pesquisadora em virtude da necessidade de atenção a cada detalhe, pista ou evidência posta em destaque por gestos, falas, expressões diversas, principalmente, sorrisos e até pelas pausas e silêncio.

Nos momentos de entrevistas, dedicou-se especial atenção às falas dos sujeitos, na intenção de extrair o máximo de informações e criar condições para a interlocução, o que requereu extrema disciplina, especialmente para alguém falante como a pesquisadora. Aquilo que Brandão (2000) alerta, ao dizer que a realização da entrevista "[...] reclama uma atenção

permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado" (p. 8).

Após a finalização das entrevistas e de posse dos resultados do questionário, deparou-se com uma quantidade de dados muito significativos e densos. Considerando a dificuldade encontrada para analisá-los, decidiu-se então organizar os dados coletados em quadros distintos para os dois grupos de sujeitos, a partir do agrupamento e classificação das informações em dois eixos comuns: formação e práticas pedagógicas e em cada eixo um grupo de categorias.

Para justificar a opção por estes dois eixos, necessária se faz uma contextualização. O Parecer CNE/CP nº. 5/2005, homologado em 15 de maio de 2006, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, foi resultante de uma longa tramitação no Conselho Nacional de Educação e corresponde ao consenso alcançado a partir da efetiva participação de entidades representativas do setor educacional, especialmente, do campo da formação de professores, além de instituições e pessoas da sociedade civil. O parecer foi aprovado levando em conta a proposição formulada nos últimos 25 anos, resultante de análises da realidade da educação brasileira avaliando a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo o Relatório do referido parecer, o eixo central das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia passa a ser a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, se constituindo-se na superação entre o bacharelado e licenciatura.

Por conseguinte, grande parte dos cursos de Pedagogia no Brasil, embora tenha hoje como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscam ainda, a partir de sua organização curricular, preparar para a docência das disciplinas pedagógicas para a formação de professores; para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino e de sistemas educativos escolares; e para a organização e desenvolvimento de programas não-escolares bastante difundidos na última década.

Soma-se ao exposto o esforço dos movimentos sociais que, no que concerne à formação de professores, têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida e nessa direção pleiteia que os estudantes também de Pedagogia, a despeito da faixa etária com que irão atuar, sejam formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos.

Percebe-se que sob a égide da formação do licenciado, o curso transformou-se numa espécie de “faz tudo”, e isso tem sido passível de inúmeras críticas no cenário nacional dentre as quais se destacam os estudos realizados por Libâneo a partir de 2002.

Em que pese à conquista, sob o discurso de formar o professor e não dispor mais da formação do técnico, o que deverá ser promovido por meio de programas de Pós-Graduação, o curso de Pedagogia, em sua maioria, inseriu uma gama de disciplinas em seus currículos na tentativa de congregar mais de uma habilitação numa mesma formação. Ou seja, além de preparar o professor para a docência, prepará-lo também para o exercício de outras funções escolares: gestão, coordenação, EJA, execução de programas não escolares, dentre outras. Esta não é de fato uma solução aceitável.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. “A formação oferecida abrangerá integradamente a docência, a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas”. (Relatório do Parecer CNE/CP nº. 5/2005, p.6). Grifo nosso.

A despeito da orientação exposta, a análise da proposta curricular do Curso de Pedagogia Modular permite identificar que o programa focou essencialmente na formação do professor para o exercício da docência. Isto ocorreu tendo em vista que um dos critérios para o ingresso no curso era estar no efetivo exercício da função docente em sala de aula. Muitos professores, ao ingressarem no curso, e que estavam no exercício de outras funções, foram remanejados para as escolas para o exercício da docência.

No Projeto Pedagógico, os objetivos formativos dão ênfase na formação do professor, e na análise do ementário não se identifica relevo na formação, no preparo do gestor ou do coordenador. Neste sentido, o exposto justifica a decisão por agrupar os dados em apenas dois eixos, excluindo a gestão, coordenação e execução de programas educativos mais amplos propostos nas diretrizes, mas não efetivados na formação em pauta.

Dentro de cada eixo, elegeram-se as categorias de análise, prioritariamente comuns aos dois grupos de sujeitos, mas algumas também distintas, advindas das respostas dos sujeitos, como pode ser visualizado no quadro a seguir:

QUADRO 12
Eixos e Categorias de Análise das respostas dos coordenadores pedagógicos e professores egressos

Categorias de análise	Eixos de Agrupamento dos elementos de análise			
	Formação		Práticas Pedagógicas	
	Coordenadores	Professores	Coordenadores	Professores
	Perfil de atuação profissional	Perfil: tempo de carreira, jornada e formação	Gestão da Sala de aula	Gestão da sala de aula
	Qualidade das práticas pedagógicas		Contextualização dos conteúdos	Capacidade de contextualização e interdisciplinaridade na abordagem dos conteúdos
	Divergências e convergências quanto ao valor da formação	Lacunas na formação	Interdisciplinaridade na abordagem dos conteúdos	
		Relevância da formação		
	Diferença na atuação dos egressos do Curso Modular e de cursos regulares		Área de maior habilidade	Repercussão no domínio dos conteúdos específicos
	Atendimento da formação às expectativas da escola	Atendimento às expectativas pessoais	Planejamento de ensino e Avaliação da aprendizagem	Prática de planejamento de ensino
				Avaliação da aprendizagem
Desenvolvimento profissional por meio de Formação continuada	Participação em cursos de formação continuada	Envolvimento com os projetos escolares		
Qualidade no desempenho profissional	Mudanças, permanências e aspectos inalterados	Participação no Projeto Político Pedagógico da escola	Participação no Projeto Político Pedagógico da escola	
Valorização e Prestígio profissional após a formação		Mudanças qualitativas na relação professor-aluno-comunidade		

Fonte: Questionário respondido pelos professores egressos.

Para o tratamento estatístico dos dados, foi utilizado o Statistical Package for the Social Sciences (SPSS – versão 15), programa muito utilizado em pesquisas nas ciências sociais. O SPSS Data Editor é útil para fazer testes estatísticos de correlação, multicolinearidade e de hipóteses. Pode também providenciar para o pesquisador contagens de frequência, ordenar dados, reorganizar a informação, além de servir também como um mecanismo de entrada dos dados. O programa é considerado muito útil quando é preciso trabalhar com bases de dados de grande dimensão.

De posse dos quadros, tabelas e gráficos de frequência gerados pelo referido programa, a partir do banco de dados alimentado pelas respostas dos questionários e entrevistas, para proceder à análise dos resultados, optou-se por utilizar elementos da estatística descritiva, cujo objetivo básico é o de sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo dessa forma que se tenha uma visão global da variação desses valores. Nesse modelo estatístico, os dados são organizados e descritos basicamente de três maneiras: em tabelas, gráficos e medidas descritivas.

Dentro do campo da estatística descritiva, para apresentar os resultados, optei pelo uso da *moda* que, segundo Gonçalves (1978), é o valor que detém o maior número de observações. A *moda* não é necessariamente única, mas é o que se repete o maior número de vezes, num conjunto de informações ou valores, ou seja, o que é mais frequente. A opção se justificou por ser ela especialmente útil, quando os valores ou frequências não são numéricos. Daí seu amplo uso nas pesquisas sociais.

Paralelamente à revisão de literatura, de posse dos dados tabulados, organizados e sistematizados, iniciou-se o procedimento de apresentação e análise dos resultados, a partir das categorias apresentadas e com os dois grupos de sujeitos. Na análise, adotaram-se procedimentos quantitativos e qualitativos, atendendo aos princípios elementares de análise de conteúdos para uma descrição objetiva e sistemática, com vistas a encontrar respostas para as questões que orientaram o desenvolvimento da pesquisa.

O tratamento dos dados foi finalizado a partir do entrelaçamento das questões discutidas em torno do referencial teórico. A pesquisa utilizou ainda, como recurso metodológico, elementos da análise do discurso como forma de compreender de onde falam, o que falam e para quem falam os sujeitos.

4.7 Os sujeitos participantes da pesquisa

O trabalho de pesquisa não é uma construção individual, mas um esforço de congregar contribuições diversas. Especialmente em pesquisas de cunho qualitativo, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações que se quer obter, a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado.

Nesse sentido, no momento em que foi apresentada a proposição da pesquisa em cada escola, procurou-se deixar claros os procedimentos e critérios que definiam quem poderia dela participar. Ao final, foram selecionados e participaram da pesquisa 160 professores, dos quais 10 exerciam a função de coordenador pedagógico ou de ensino. 150 eram professores no exercício da função docente e responderam ao questionário. Desse universo, 10 participaram de entrevista, mesmo tendo respondido ao questionário por meio da adesão voluntária. Na seleção dos sujeitos, adotou-se como procedimento a divisão dos mesmos em grupos.

O primeiro grupo foi composto por amostra representativa de professores egressos do Curso de Pedagogia Modular, do município de Rio Branco, lotados nas diversas escolas públicas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, urbanas, distribuídas nos oito núcleos de gerenciamento da SEME e que atenderam aos seguintes critérios: ser egresso do referido curso, ter entre 10 e 20 anos de experiência na docência e estar no efetivo trabalho em sala de aula. Esses professores foram sensibilizados a responder ao questionário, que posteriormente recebeu tratamento estatístico.

O segundo grupo foi composto por Coordenadores de Ensino ou Pedagógicos. A depender da rede à qual a escola é vinculada e do número de alunos atendidos, existe na escola a função de Coordenador de Ensino (membro do núcleo gestor) e a do Coordenador Pedagógico, em outras apenas a função do coordenador de Ensino, e em algumas apenas o coordenador pedagógico. Como, independentemente da situação exposta, são eles os responsáveis pela orientação e acompanhamento das práticas pedagógicas, no contexto da pesquisa foram selecionados e nomeados indistintamente de coordenadores pedagógicos.

Para a seleção desses sujeitos, utilizou-se o seguinte procedimento: das 26 escolas participantes foram selecionadas dez, a partir dos seguintes critérios: escolas com o maior número de professores egressos do curso de Pedagogia Modular e que o coordenador pedagógico não fosse egresso do referido programa. As escolas deveriam atender aos dois

critérios e, quando não atendiam, eram substituídas, sempre em ordem decrescente em relação ao primeiro critério.

A opção por este tipo de seleção e organização dos sujeitos se justificou em decorrência de que os dados coletados por procedimentos diversos e em grupos distintos possibilitam, a partir da técnica de triangulação de dados, alcançar a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo. Possibilitou ainda a utilização de fontes diferentes para obtenção de pistas, detalhes, evidências e da interação de informações obtidas por meio de técnicas qualitativas e quantitativas e de abordagens objetivas e subjetivas.

Para a composição do terceiro grupo de sujeitos, retornou-se a cada uma das 10 escolas, apresentou-se a necessidade de entrevistar professores, falando da extensão do roteiro e em linhas gerais do que seria abordado. A seleção desses sujeitos, como já mencionado, se deu por adesão voluntária. Quanto à duração, as entrevistas sofreram grandes variações levando para sua execução de 60 a 180 min, a depender do sujeito, do clima, interação e das condições do ambiente onde foram realizadas. Esse grupo foi composto por 10 professores, ou seja, um de cada escola onde o coordenador também era sujeito da pesquisa. Destaca-se que na seleção desses sujeitos um critério foi utilizado - ter respondido ao questionário anteriormente aplicado.

Para evitar identificação, os depoimentos foram apresentados no decorrer das análises da seguinte forma: letra C para depoimentos de coordenadores e letra P para o de professores e, na sequência, numeração de um a dez, identificando a ordem em que os sujeitos foram contatados.

Após a realização das entrevistas, o material de análise se tornou mais consistente e denso, entretanto isso não foi suficiente para responder às demandas da investigação, sendo necessário em alguns momentos retornar ao campo e aos sujeitos como forma de dirimir dúvidas. Movimento análogo foi desenvolvido com os coordenadores, à medida que era necessário, retornava-se à escola em busca de novas informações. Assim, a pesquisa foi realizada com um total de 160 sujeitos formais.

Outras formas de contato integraram também as estratégias de investigação qualitativa. Paralelamente à obtenção de dados junto aos sujeitos formais, obtiveram-se também depoimentos orais e escritos, alguns inclusive via e-mail, considerando a distância geográfica que separava a pesquisadora de gestores e ex-gestores do sistema educacional, ex-coordenadores de curso do PEFPEB- Pedagogia Modular, professores formadores, chefes de gabinete de ex-governadores, políticos e sindicalistas.

Além do exposto, registraram-se diferentes eventos no Estado, em que, nos discursos oficiais, as políticas de formação eram sempre postas em relevo pelo atual Governador Binho Marques e pela Secretária de Estado de Educação, Prof.^a Maria Correa. À medida que se ia obtendo o acesso às informações, estas eram registradas em um diário de campo. Este material complementar à pesquisa, embora não tenha se constituído foco central das análises, participou significativamente dela.

Nesta perspectiva, o processo global de investigação foi organizado em quatro etapas: na primeira, foram feitos o levantamento documental, a seleção bibliográfica, a revisão de literatura e o estudo sistematizado do referencial teórico que fundamentou as etapas posteriores.

Na segunda etapa, foram realizados os contatos com os Gestores das Secretarias Municipal e Estadual de Educação, Gerência de Recursos Humanos, Gerência de Estatística e Coordenação de Ensino Superior da SEE, Assembleia Legislativa do Estado do Acre, Secretaria de Estado da Fazenda, dentre outros órgãos. Em seguida estabeleceu-se o contato com as escolas, objetivando a definição do campo de pesquisa e a seleção dos sujeitos. Esse momento foi seguido da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de participação na pesquisa. Consistiu ainda na elaboração e testagem do questionário, instrumento utilizado na primeira etapa da coleta de dados.

Na terceira etapa, foram aplicados os questionários aos professores e coordenadores, nas 26 escolas selecionadas, recolhidos e tabulados. Os dados foram então organizados e transformados em gráficos para, por meio de sua visualização e leitura, receber suporte para os procedimentos de apresentação, discussão e análises. Essa etapa finalizou-se com a escrita preliminar do relatório da pesquisa para o Exame de Qualificação.

A quarta etapa consistiu na realização das entrevistas sugeridas no momento do referido exame. Após a transcrição e agrupamento dos dados em conformidade com os eixos e composição de suas categorias de análise, os mesmos foram analisados à luz dos referenciais teóricos, culminando com a escrita final da tese.

Partindo do reconhecimento da importância das ações do coordenador para o bom desempenho de professores e alunos no contexto escolar, no próximo capítulo será descrita e analisada a visão desses sujeitos sobre os professores formados pelo PEFPEB, no Curso de Pedagogia Modular. A descrição e análise dos dados obedecerão a dois eixos norteadores. No primeiro, os dados referentes à formação no Curso de Pedagogia Modular, e no segundo, as repercussões e mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas dos professores, atribuídas pelos coordenadores à formação no programa especial.

CAPÍTULO 5

ANALISANDO AS PERCEPÇÕES: A VISÃO DOS COORDENADORES SOBRE OS PROFESSORES FORMADOS

O objetivo neste capítulo é apresentar a análise dos dados coletados junto aos coordenadores pedagógicos, por meio das entrevistas, acerca de suas percepções no que concerne ao desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores egressos no cotidiano da escola. Inicialmente faz-se de uma contextualização de quem são e quais as atribuições dos coordenadores, traçando um perfil do grupo entrevistado. Na sequência, explicita-se a visão desses sujeitos acerca da formação inicial dos professores em serviço e das repercussões ocorridas nas práticas pedagógicas dos egressos que, em suas percepções, são atribuídas à formação inicial no PEFPEB- Pedagogia Modular.

O atual modelo de gestão das escolas da rede pública do Estado do Acre, denominado de Modelo de Gestão Democrática, é formado por um núcleo gestor composto pelo Diretor (Gestor), o Coordenador de Ensino e o Coordenador Administrativo, admitindo-se ainda a existência da função do Coordenador Pedagógico. Em conformidade com as orientações que emanam da Instrução Normativa nº. 04, de 13 de abril de 2004, que estabelece as Diretrizes Administrativas e Pedagógicas no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino para a composição do quadro de coordenadores, devem-se considerar os seguintes critérios:

1. Nas escolas que tenham de 101 a 400 alunos, haverá um coordenador de ensino, ou a unidade de ensino poderá optar por dois coordenadores pedagógicos, sem direito à gratificação.
2. Nas escolas que tenham de 401 a 600, haverá um coordenador de ensino e um coordenador pedagógico para a escola.
3. Nas escolas que tenham de 601 a 1500 alunos, haverá um coordenador de ensino e um coordenador pedagógico por turno de funcionamento.
4. Nas escolas que tenham acima de 1500 alunos, haverá um coordenador de ensino e dois coordenadores pedagógicos por turno.

A referida Instrução Normativa estabelece ainda as atribuições específicas para cada função. No núcleo gestor, o coordenador de ensino é quem gerencia o ensino na escola, mas numa perspectiva de articulação entre as ações desenvolvidas no interior da escola e os objetivos e metas definidos pelo sistema. Ele é a ponte entre a SEE e a escola nas ações de ensino. Nesse sentido, a referida Instrução Normativa estabelece que:

Art. 6º – A ação do Coordenador de Ensino tem como foco a aprendizagem do aluno e ocorrerá em três dimensões:

I - Diagnose – leitura da realidade do ensino na escola.

II -Intervenção – atuação planejada e sistemática sobre a realidade.

III - Proposição – projeção para o desenvolvimento da escola a partir das metas alcançadas.

§ 1º - Na dimensão da diagnose o coordenador de ensino tem como atribuições:

a) Utilizar os dados disponíveis (Censo Escolar, Regimento Interno, Projeto Pedagógico, avaliação do SAEB, avaliações da SEE, avaliações realizadas pela escola, PDE e outros) para construir as informações sobre a realidade do ensino na escola, semestralmente;

b) Identificar, bimestralmente, as áreas críticas para a intervenção;

c) Destacar, bimestralmente, as áreas em que a escola atua bem, para potencializá-las;

d) Construir canais de comunicação com o coordenador administrativo e coordenador pedagógico para atuação de forma compartilhada;

e) Apresentar, bimestralmente, ao diretor e Conselho Escolar o diagnóstico da realidade do ensino na escola para a tomada de decisões.

§ 2º - No âmbito da intervenção, o coordenador de ensino deverá:

a) Assessorar o diretor da escola na construção do projeto pedagógico na unidade de ensino e na construção de pactos com a comunidade escolar para definir formas de atuação sobre os problemas detectados;

b) Coordenar, dentro de sua área de competência, a execução do plano de ação da unidade de ensino;

c) Assessorar e solicitar relatórios bimestrais dos responsáveis pelas ações planejadas;

d) Avaliar o desenvolvimento das ações planejadas;

e) Apresentar, semestralmente, ao diretor e à comunidade escolar o resultado das ações

§ 3º - No âmbito da proposição o coordenador de ensino deverá:

a) Fazer anualmente projeção para ações futuras de melhoria do ensino, com base na análise dos resultados do ano anterior;

b) Decidir juntamente com o diretor, coordenador administrativo e coordenador pedagógico metas e ações visando à qualidade do ensino, a serem pactuadas com a comunidade escolar;

c) Levar ao conhecimento da SEE, através do diretor, propostas inovadoras de melhoria da qualidade do ensino, que requerem apreciação ou assessoramento técnico mais especializado. (ACRE, INSTRUÇÃO NORMATIVA, N.4, 2004).

No que diz respeito às atribuições do Coordenador Pedagógico, suas ações são locais, no âmbito da escola. Orientado pelo Coordenador de Ensino, ele é a ponte entre o núcleo gestor e o trabalho na sala de aula. Portanto, é quem de fato acompanha a prática pedagógica cotidiana. Nesse sentido, a referida instrução normativa estabelece que:

Art. 8º – O coordenador pedagógico, sob a orientação do coordenador de ensino deverá:

I - Observar e analisar a realidade do ensino na sala de aula no que se refere a:

a) Rotina pedagógica na sala de aula (sequência de ensino, avaliação, tempo escolar);

b) Cumprimento dos dias e carga-horária letiva;

c) Execução das ações planejadas;

d) Utilização de recursos didáticos, tecnológicos e físicos;

e) Frequência dos alunos;

f) Implementação em sala de aula das competências trabalhadas nas formações e capacitações.

II - Atuar junto aos professores do turno, para o cumprimento das ações construídas com o coordenador de ensino e pactuadas na comunidade escolar, de modo a:

- a) Garantir a execução do planejamento do professor, com base nos resultados da escola, nos referenciais curriculares da SEE e legislação vigente;
- b) Assegurar a implementação da avaliação da aprendizagem na forma do Parecer 15, de 28 de maio de 2001, do Conselho Estadual de Educação;
- c) Estabelecer, juntamente com os professores, estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- d) Construir com o professor intervenções pedagógicas a partir da observação em sala de aula e da análise compartilhada dos problemas detectados.

III - Subsidiar o coordenador de ensino com dados e informações para a construção de propostas de melhoria da qualidade do ensino, através de:

- a) Resultados bimestrais, aprovação, reprovação e abandono, por série, turma e disciplinas;
- b) Informações sobre os processos de ensino (planejamento, avaliação, recuperação, cumprimento dos dias letivos e cargas horárias);
- c) Resultados das ações pactuadas e desenvolvidas em sala de aula. (IDEM).

Desde meados desta última década que com a aprovação da Lei do Sistema Público nº 1694, de 21/12/2005, e implementação da gestão educacional compartilhada, em regime de colaboração entre o estado e o município, e, conseqüentemente, com o reordenamento das redes, todas as escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais passaram a ser administradas pela SEME. Contudo, as escolas estaduais deste segmento, a despeito de serem gerenciadas pelo município, cumprem o previsto na instrução normativa. As municipais atuam apenas com a figura do coordenador pedagógico, em que pese ao número de alunos.

Todavia, independentemente da composição do núcleo gestor, é fato que as questões relativas ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nas escolas são assumidas pelo Coordenador de Ensino, pelo Coordenador Pedagógico ou por ambos, a depender da escola. São eles quem prioritariamente gerenciam as questões relacionadas ao trabalho no interior da sala de aula e, para cumprir tal demanda, orientam e acompanham as práticas pedagógicas, do seu planejamento à sua execução.

Nesse sentido foi que se julgou necessário investigar a percepção destes sujeitos acerca da repercussão da formação em nível superior em serviço, no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores egressos do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental/ Curso de Pedagogia Modular.

O que se propõe aqui é, com base na triangulação dos dados obtidos por meio dos questionários e das conversas gravadas nestes momentos, ultrapassar a mera descrição em um esforço de abstração, em busca de estabelecer conexões, relações que apontem explicações e interpretações a respeito do fenômeno investigado. Ressalta-se que, embora o instrumento

utilizado tenha sido o questionário, durante seu preenchimento muitas questões foram suscitadas, trazendo depoimentos importantes que também foram gravados.

A descrição e análise dos dados serão apresentadas obedecendo aos dois eixos norteadores. No primeiro eixo, foram discutidos e analisados dados referentes à formação no Curso de Pedagogia Modular e, no segundo, as repercussões da formação nas práticas pedagógicas dos professores e as mudanças desencadeadas no cotidiano da escola.

Por conseguinte, explicitando quem são os coordenadores participantes, é importante evidenciar que eles falam de uma posição de liderança que é validada pelo sistema. No modelo de gestão implantado, eles não são eleitos, são indicados pelo diretor e sob a sua égide atuam nas questões didático-pedagógicas da escola, podendo ser substituídos a qualquer tempo. Os que demonstram qualidades técnicas no desenvolvimento do trabalho, especialmente quando pertencem ao quadro de professores e não de técnicos, ficam anos na atividade. Entretanto, destaca-se que costumam ser substituídos em duas situações: quando são força contrária em um pleito eleitoral, não comendo a chapa de um diretor, ou por conduta inadequada frente às questões pedagógicas e expectativas da escola.

5.1 Perfil dos Coordenadores Pedagógicos

No que diz respeito ao perfil de formação dos sujeitos participantes, estes apresentaram o seguinte perfil: sete coordenadores são licenciados em Pedagogia, com especialização *Lato Sensu*, sendo dois na área de Supervisão, três em Gestão Escolar e dois em Educação Inclusiva. Os outros três são formados em outras licenciaturas e possuem especialização nas áreas de Planejamento e Gestão, Educação Inclusiva e Educação Infantil.

Todos os coordenadores sujeitos da pesquisa, atendendo ao que preceitua a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN 9394/97, art. 67, parágrafo 2º (renumerado pela lei 10.709 de 31/07/2003), vivenciaram a experiência da docência e atendem ao estabelecido na Instrução Normativa SEE/AC nº. 04/2004 que estabelece ainda que:

Art. 7º – Exercerá a função de coordenador pedagógico o professor com licenciatura plena, prioritariamente, com formação em pedagogia ou especialização na área de educação, do quadro permanente da SEE com, ***no mínimo, 05 (cinco) anos de efetivo exercício no magistério.***

Parágrafo Único: Excepcionalmente, em escolas de zona rural ou municípios de comprovada carência de pessoal com habilitação poderão exercer a função de coordenador pedagógico profissionais com formação em magistério de nível médio. (Grifo Nosso).

No que diz respeito ao *tempo de formação*, quatro coordenadores têm entre dez e vinte anos de formação, dois são formados entre seis e 10 anos, dois há menos de cinco anos e outros dois há mais de 20 anos. Entretanto, cumprindo o critério estabelecido na legislação vigente, nenhum dos entrevistados possuía menos de cinco anos de efetivo exercício no magistério, embora tivessem menos de cinco anos de formação.

Nesse sentido, os dados revelam que a demora na implementação de políticas de formação de professores em nível superior no Estado do Acre, requeridas e proteladas por três décadas, implicou que muitos professores tivessem acesso a ela tardiamente, depois da consolidação da carreira docente e cristalização de suas práticas. Revelam também que, apesar de não possuírem a formação inicial em nível superior, considerando a necessidade do sistema, muitos assumiram funções técnicas nas escolas, supervisão/coordenação, orientação e direção, decorrente, na maioria das vezes, da experiência bem sucedida no exercício da função em sala de aula, como exemplifica o depoimento a seguir:

Eu já tinha 35 anos e só tinha o magistério. Comecei na zona rural de Plácido de Castro, aí fiz o Logos II, mas todo o mundo gostava do meu trabalho, os alunos, os pais me adoravam. Dava briga, menina, pra eu mudar de turma. Minhas colegas me procuravam direto e reto pra eu ajudar nos planos de aula. Acho que por isso me chamaram pra ser coordenadora, isso foi em 1998. Acho que ainda era o Alécio que estava na SEE. Quando eu fui fazer pedagogia, eu já tinha sido professora, coordenadora pedagógica e até diretora (Depoimento C3).

Se considerar os estudos sobre o Ciclo de Vida da profissão, construído por Huberman (1992), a maioria dos coordenadores, a despeito da variação na idade cronológica, encontram-se na carreira nas fases denominadas pelo autor de estabilização e compromisso ou na de experimentação e diversificação, o que concorre, ao menos teoricamente, para a promoção de diversificação nas experiências e permanente questionamento no desenvolvimento da função. Especialmente na fase de estabilização e compromisso, para o autor, os profissionais centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou de especialização e no aprimoramento das práticas. No contato com esses sujeitos e nos depoimentos de um modo geral, foi possível identificar a predominância de um discurso de compromisso com a função e diversificação de experiências. Todavia, os questionamentos acerca da função também foram bastante frequentes.

Referentemente ao tempo de atuação como coordenadores, os dados revelam que dois trabalham em equipe de gestão há menos de cinco anos, dois atuam há mais de 20 anos na

função, coordenando e administrando atividades pedagógicas em escolas públicas, e seis atuam nesta função entre seis e 10 anos.

Esses dados são importantes por revelarem que os coordenadores entrevistados podem ser considerados profissionais experientes e, portanto, habilitados a avaliar a atuação dos professores egressos. Primeiramente, por terem vivenciado a realidade da sala de aula por um tempo considerável como docentes e, posteriormente, acompanharam as rotinas pedagógicas das escolas, na condição de coordenadores, trabalhando cotidianamente com as possibilidades de enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos professores, no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Soma-se ao exposto, o fato de esses profissionais terem por força do exercício profissional convivido nas escolas com os professores egressos do Curso de Pedagogia Modular, antes, durante e após a formação.

Uma vez traçado o perfil desse grupo de sujeitos, será analisado na sequência o Eixo Formação, a partir das seguintes categorias: perfil profissional dos egressos, melhoria ocorrida nas práticas pedagógicas atribuídas ao programa especial, divergências e convergências sobre o modelo de formação, diferenças nas práticas dos egressos do programa quando comparadas às práticas dos egressos de cursos regulares, atendimento às expectativas da proposta curricular da escola, formação continuada, valorização e prestígio após a formação e qualidade do desempenho profissional.

5.2 A repercussão do Curso de Pedagogia Modular no cotidiano da escola: a visão dos coordenadores acerca da formação de professores

Conforme já foi mencionado, no desenvolvimento da profissão docente, o conceito de competência ganhou centralidade. Esse conceito pode ser considerado multidimensional, dependendo do professor, dos alunos, da situação educacional e dos valores sociais que servem como base ao ajuizamento desta competência.

Segundo Perrenoud (2000), cujo trabalho tem oferecido campo fértil para novos questionamentos acerca da competência docente, o processo ensino-aprendizagem requer novas competências, a saber:

1. Conhecer e dirigir situações de aprendizagem, o que requer do professor conhecer a disciplina e seus conteúdos.
2. Administrar a progressão das atividades; conceber e administrar situações problemas.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; administrar a

heterogeneidade da turma e fornecer apoio aos alunos com dificuldade.

4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e trabalho; suscitar o desejo de aprender, desenvolver a capacidade de autoavaliação.

5. Trabalhar em equipe; elaborar projetos em equipe, formar e renovar a equipe pedagógica, favorecendo situações para o estabelecimento das relações úteis pessoais mais estreitas.

6. Participar da administração da escola; elaborar e negociar um projeto da instituição; administrar recursos da escola; envolver os alunos (participação).

7. Informar e envolver os pais; dirigir reuniões; fazer entrevistas; envolver os pais na construção do saber.

8. Utilizar recursos tecnológicos; utilizar editores de textos e utilizar-se da multimídia.

9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos; prevenir a violência na escola e fora dela e lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, de gênero, étnicas e sociais.

10. Administrar sua própria formação contínua; saber explicitar as próprias práticas; projeto de formação comum com os colegas.

Partindo do exposto e da centralidade da noção de competência no Projeto Pedagógico do Curso Modular de Licenciatura Plena em Pedagogia, indagou-se aos sujeitos que características poderiam melhor definir o perfil profissional dos professores depois da formação no Curso de Pedagogia Modular. A proposta era que, dentre as opções apresentadas (dinâmicos, assíduos, responsáveis, competentes, relapsos e irresponsáveis), os coordenadores pedagógicos assinalassem três características que contemplassem melhor o perfil dos profissionais em questão.

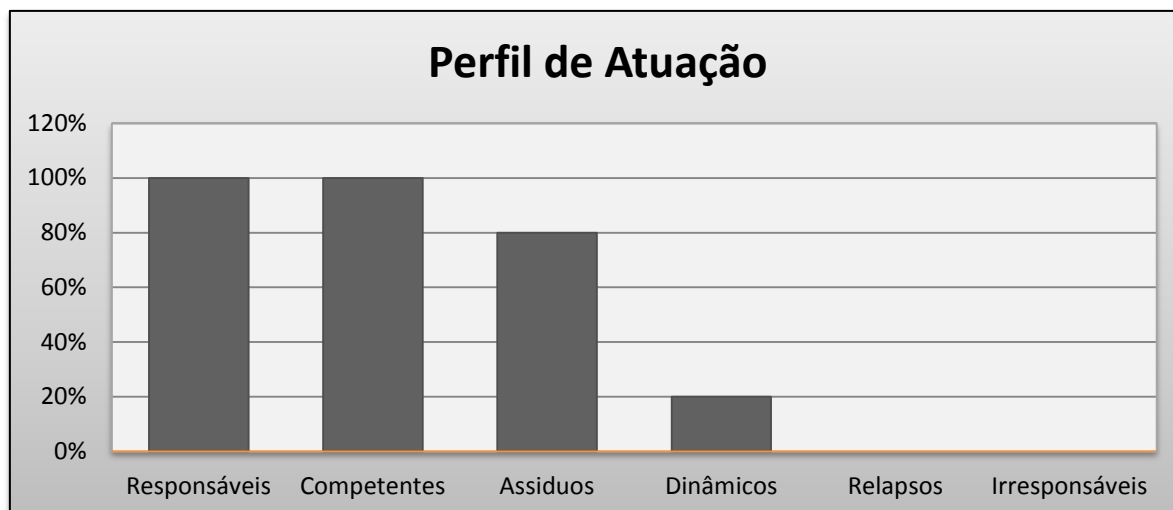


GRÁFICO 4 – Característica do perfil de atuação profissional dos professores egressos do Curso de Pedagogia Modular

Em conformidade com o demonstrado no GRAF. 4, as respostas assim se apresentaram: as opções “responsáveis” e “competentes” foram assinaladas pelos dez coordenadores, oito assinalaram a opção “assíduos” e dois a opção “dinâmicos”. As opções “relapsos” e “irresponsáveis” não foram marcadas por nenhum dos entrevistados.

Ao indagar oralmente por que eles eram considerados competentes e responsáveis, identificaram-se, no discurso dos sujeitos, elementos próximos ao exposto por Perrenoud (2002):

Hoje os professores dominam melhor o conteúdo, o manejo da sala de aula, selecionam melhor as metodologias e recursos didáticos, têm menos dificuldade de trabalhar em equipe e até se envolvem mais com a comunidade. (Depoimento C10).

Os professores são mais preocupados com a aprendizagem dos alunos, aqueles que estão tendo mais dificuldades geralmente recebem atenção especial. Antes, eles eram considerados “problema”. Se antes havia um certo prazer de exibir uma “pajela” (Diário de classe) cheia de notas vermelhas, hoje isso não existe mais, doído do professor que fizer isso. Está certo que existe uma cobrança cruel da secretaria e eles podiam ser irresponsáveis em só apresentar resultados, mas realmente buscam alternativas e dizem eu não posso passar um aluno que não aprendeu. Ao invés de abandonar o aluno que está fracassando, eles buscam outras formas de ensinar, isso é responsabilidade e competência. (Depoimento C9).

Outros elementos importantes foram manifestos nos depoimentos:

Os outros acham que estou sempre fazendo críticas ao PT, mas não é isso, não. Os professores são hoje mais responsáveis e assíduos, mas não sei se é só por causa da formação não, ela ajudou, mas depois dessa tal gratificação é que eu vi mesmo

diferença. Eles não faltam porque sabem que vai para o relatório e faz o trabalho direito na sala de aula porque se muitos alunos não forem bem nas provas, vai para o relatório também. (Depoimento C2).

Os professores hoje faltam menos, são mais responsáveis na execução do planejamento e são mais valorizados, por isso com a nova lei agora podem receber até 60% a mais no salário, mas têm que mostrar resultados. É claro, o Estado deu condições pra isso na formação na universidade e na formação continuada, mas hoje cobra com juros e controlam tudo que nós fazemos na escola. (Depoimento C7).

Essa tem sido uma das tônicas na implementação das políticas públicas. Junto à descentralização e autonomia proposta, vem o controle sobre o trabalho docente e a maior responsabilização dos professores no desempenho e êxito dos alunos:

O paradoxo desse modelo regulatório é que ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos também cresce o controle sobre eles. Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competência desses profissionais. O desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar. Da mesma maneira, são muitas as demandas que chegam a esses trabalhadores como provas e exigências de sua competência para responder às prescrições de ordem orçamentárias, jurídicas, pedagógicas e políticas. (OLIVEIRA, 2008, p. 7).

Embora as respostas dos coordenadores evidenciem maior responsabilidade, competência, assiduidade e dinamismo por parte dos professores, após a formação no programa, é um tanto arriscado assegurar que o fato seja uma repercussão decorrente apenas da formação inicial e/ou continuada. Existem fortes indícios de que, no que diz respeito ao perfil de atuação profissional, o mesmo está sendo forjado no interior da escola por forças externas a ela, no caso, o Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional, que garante um ganho adicional aos que no efetivo exercício das funções demonstrarem resultados, passando, por isso, pelo crivo não somente a competência na sala de aula, mas também características relacionadas ao perfil de professor tido como ideal para o sistema.

5.2.1 Melhoria na qualidade das práticas pedagógicas

No intuito de identificar a contribuição dos professores egressos do programa, para com a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, verificou-se que para oito dos dez coordenadores a formação dos professores no PEFPEB – Pedagogia

Modular é considerada um avanço para elevação da qualidade do ensino no Estado do Acre. Destaca-se, no entanto, que dois coordenadores afirmaram que esta melhoria se deu em parte. Para estes, muitos professores buscaram a formação por outros motivos, e não movidos pela preocupação com a melhoria da qualidade de suas práticas.

Depende muito do professor. A gente sabe, eu e você, também tem professor que se via despreparado para trabalhar em sala de aula, queria aprender, dominar melhor os conteúdos, aprender novos métodos para melhorar o seu trabalho, mas a gente sabe que outros queriam mesmo é *status*, melhorar o salário e pronto. Continuam nas salas de aula, mas com as mesmas dificuldades, ainda bem que não são maioria. (Depoimento C7).

Eu estou na coordenação há quase 10 anos, minha filha, vejo de tudo aqui na nossa escola e não é diferente nas outras, não. Aqui tem professor muito esforçado que a gente vê que depois que fez pedagogia mudou da água pro vinho. É criativo, ensina mesmo, mas também tem aqueles que continuam fazendo as coisas como no ano em que chegaram aqui na escola, é livro, quadro e silêncio absoluto e mais nada, mas enchem a boca pra dizer que tem nível superior. (Depoimento C5).

Dizer que não melhorou é exagerar. Mudou e muito, mas acho que tem que ser visto a partir de um conjunto de coisas, e não somente pela formação no programa, embora sem dúvidas ela seja o ponto de partida. Os professores escrevem melhor, falam bem melhor, se relacionam melhor e até se vestem melhor depois da formação, claro isso por si só já contribui para melhorar as práticas no trabalho da escola. (Depoimento C10).

No início, poucos foram aqueles que realmente tinham em mente a busca por uma prática pedagógica mais eficiente. Lembra do discurso do sindicato? Só se falava em melhorar salário. É preciso lembrar que a questão salarial e a possibilidade de progressão na carreira para alguns foram a motivação maior, e não o trabalho na escola. Agora isso não significa dizer que depois não veio a motivação para a melhoria da prática na escola, ela veio, mas depois. (Depoimento C8).

Os depoimentos permitem inferir que a formação no programa repercutiu positivamente no trabalho da maioria dos professores egressos, contribuindo para a melhoria da qualidade das práticas nas escolas. Entretanto, destacam também as diferenças entre os indivíduos e suas motivações quanto à formação. Outro aspecto importante a ser destacado é a percepção de que fazer a formação em nível superior modificou a conduta pessoal de muitos professores e que isso não pode ser lido fora do contexto da melhoria das práticas no interior da escola.

5.2.2 Divergências e Convergências acerca da implementação do PEFPEB/Pedagogia Modular

No Estado do Acre, existem pontos de vista divergentes quanto à implementação da política de formação de professores por meio dos programas especiais que podem ser polarizados em dois grupos distintos. De um lado, estão os que acreditam que, a despeito de todas as críticas que possam ser feitas a sua execução, a formação por meio dos programas especiais se constituiu na única opção possível para um grande contingente de profissionais sem formação não só no Acre, mas em todo o território nacional.

Do outro, estão os que criticam esta política de formação argumentando que ela foi apenas um “Dever de Casa” para o Brasil, demandado por organismos internacionais, transformando-se numa espécie de “faz de conta”, que ao final serviu apenas como um paliativo à solução de um problema crônico das Regiões Nordeste e Norte – o grande contingente de professores sem formação em nível superior - especialmente no Estado do Acre. Este grupo é composto, na maioria das vezes, por profissionais mais antigos que, por terem recebido a formação em nível superior em cursos regulares e há muitos anos atrás, predominantemente, receberam formação e habilitação técnica. Assim, veem, no contexto atual, seu território invadido massivamente. Nesse aspecto, foi possível extrair da fala de alguns sujeitos divergências e convergências quanto à formação no Curso de Pedagogia Modular.

Ela (a formação no PEFPEB) pode não ter sido um modelo como tentam fazer a gente acreditar, teve suas falhas, é claro, mas pense bem, se não fosse essa possibilidade, como esses professores iriam chegar à universidade? Tem professor que já fazia 20 anos que não estudava. Como ele iria competir com um aluno novo saindo do ensino médio? O programa foi a solução pra muita gente. Agora é certo que pra uns fez toda diferença, pra outros não. (Depoimento C10).

Não vou deixar de enxergar o valor do programa para um estado pobre e afastado como o nosso. Mas, isto foi formação em massa, coisa do PT, só pra aparecer nas estatísticas, que todo professor no Acre é formado, mas vai olhar lá na sala de aula, tem muito professor aqui que eu tenho que ensinar até escrever. Esses dias cheguei em uma sala pra dar um aviso e lá me deparei com a palavra riqueza escrita com s e todos os alunos registrando no caderno, e é assim, e ele tem diploma. (Depoimento C2).

Tem muita gente que critica, mas hoje não dá conta de fazer muita coisa que os professores do programa fazem. Nossa gente! Tem professor antigo aqui que até hoje eu tenho que acompanhá-lo no diagnóstico de leitura e escrita, ele simplesmente não dá conta e outras coisas que o programa ensinou muito bem. Acho que porque o professor aprendia lá e aplicava aqui. (Depoimento C6).

As falas dos sujeitos divergem quanto ao modelo e à qualidade da formação. Entretanto, há convergências no sentido de que o curso se constituiu na única possibilidade de ingresso no nível superior para número tão expressivo de professores sem formação e de que a formação em serviço só veio a contribuir com o aprimoramento das práticas dos egressos.

5.2.3 Diferenças na atuação: egressos do programa X egressos de cursos regulares

Na fala de alguns sujeitos, ficou implícita a existência de diferenças na atuação a depender do tempo e do modelo de formação pelo qual passaram os professores. A investigação procurou então desvelar se na perspectiva dos coordenadores havia diferenças em termos de competência na atuação de professores egressos do programa especial, quando comparada à atuação de professores oriundos de cursos regulares.

Isso se justificou, também, em decorrência dos preconceitos que eram expressos ao longo da execução do programa de que os alunos egressos são menos capazes, caso contrário teriam feito a formação mais cedo e em cursos regulares, com ingresso sistemático por meio do vestibular anual, e que a maioria estava velha demais para estudar e longe da escola como alunos há muitos anos.

Contrário ao que se esperava, em razão das respostas dadas em questionamentos anteriores, nove coordenadores concordaram em não haver diferenças, afirmando que eles desenvolvem bem suas atividades e não deixam nada a desejar em relação ao trabalho realizado pelos colegas formados em cursos regulares. No entanto, nos momentos da entrevista, houve divergência. As falas foram marcadas pelo destaque dado exatamente às diferenças qualitativas dos egressos no relacionamento com a equipe, nas contribuições teóricas e práticas, nos planejamentos e no compromisso com as ações da escola. Um dos coordenadores expressou:

Acho que eles (professores egressos do PEFPEB e de cursos regulares) acabam, no interior da escola, talvez até pelos cursos de formação continuada, demonstrando o mesmo desempenho na sala de aula. Muitos se diferem na questão do relacionamento com a equipe. Eu acho os professores que fizeram o programa mais simpáticos às nossas orientações, extrovertidos. Ah! Tem também aqueles que se demonstram mais comprometidos com a escola. (Depoimento C7).

Eu vejo diferenças, nas reuniões, parece que os professores que fizeram os cursos regulares, mesmo em outras licenciaturas, eles são muito seguros nas teorias e ajudam bastante nas discussões, quando estamos nas reuniões de estudo, mas, às vezes, na prática, não. Quando vamos fazer, por exemplo, o diagnóstico de leitura e escrita, os professores do PEFPEB são mais habilidosos e dominam a prática.

Melhor seria que todos os professores soubessem as duas coisas: a teoria e a prática, (Depoimento C5).

Tem diferença sim, é claro, uma coisa é você aprender a ser professor na universidade, sem conhecer a realidade da escola, outra é você depois de anos de experiência na escola ir pra universidade estudar, eu vejo muitas diferenças. Uns mais outros menos, mas eu vejo o trabalho deles muito melhor hoje, me dão até menos trabalho, sabia? Antes eram mais dependentes, eu é que dizia faz assim, faz assado, hoje eles estão bem atualizados e dão ideias aos outros que já eram formados. (Depoimento C4).

Os depoimentos remetem a uma discussão bastante presente nos estudos e pesquisas desenvolvidas no campo da formação de professores e já abordadas no referencial teórico - a velha dicotomia existente entre a teoria e a prática. De acordo com Candau e Lelis (1999), ambos os termos derivam do grego, possuindo “teoria” o sentido de observar, contemplar, refletir, enquanto a palavra “prática”, provinda de “práxis”, relaciona-se ao agir, ao fato de agir e, principalmente, à interação inter-humana consciente. Para eles a relação entre teoria e prática pode ser fundamentada em dois esquemas: a visão dicotômica e a visão de unidade.

A primeira está centrada na separação entre teoria e prática, com ênfase na total autonomia de uma em relação à outra. Numa visão mais extremada, a teoria e a prática chegam a ser vistas como componentes isolados e mesmo opostos. Caberia, assim, aos que detêm a teoria, pensar, elaborar, refletir, planejar, e aos práticos, executar, agir e fazer, tendo, cada um desses polos, sua lógica própria. Esta seria a visão que a literatura denomina de dissociativa. Numa visão associativa, estes polos não são opostos. A prática deve ser compreendida como uma aplicação da teoria e só adquirirá relevância na medida em que for fiel aos parâmetros desta. Ambas as visões acabam por polarizar teoria e prática.

Na visão de unidade, teoria e prática são vistas como dois componentes indissolúveis da “práxis” definida como atividade teórico-prática. Para Vazques (1977, *apud* Candau e Lelis, 1999), essa relação não é direta nem imediata, é decorrente de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria, e, outras, dessa à prática. A separação e mesmo a oposição entre teoria e prática são frequentemente denunciadas pelos educadores, ao mesmo tempo em que é explicitado o desejo de buscar novas formas de relacionamento entre estas duas dimensões da realidade.

Para Candau e Lelis (1999), na formação de professores, por um lado está a tendência a enfatizar a formação teórica estimulando o contato com os autores considerados clássicos, sem se preocupar em modificar ou fornecer instrumentos para a intervenção na prática educacional. Em contrapartida, por outro lado, o foco pode estar na formação prática,

admitindo-se que esta tem sua lógica própria, que independe da teoria. Neste caso, a prática é esvaziada da teoria, daí a ênfase nas disciplinas instrumentais, sem a preocupação com sua articulação com as disciplinas consideradas teóricas.

Fica implícita, nas falas dos sujeitos, a concepção que independente do modelo de formação, seja em cursos regulares, seja nos programas especiais, ela deve preconizar a unidade teoria-prática, sob diferentes configurações, para que não se perca ou para que se construa a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação e, também, como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois polos. Neste aspecto, evidencia-se ter sido este um dos pressupostos da formação no curso em tela, ao estabelecer como uma das dimensões básicas da formação a “vinculação entre teoria e prática, privilegiando-se a prática social como fonte da teoria e a teoria como expressão explicitadora da prática que a gera”. (Cf. Projeto Pedagógico, Proposta Curricular).

Entretanto, contrapondo-se a essa perspectiva, destaca-se que, no que diz respeito aos professores formados em cursos regulares, até o início desta década, prevalecia nesses cursos um modelo de formação ancorado na dicotomia teoria e prática, o que contribuiu para que os profissionais dela egressos manifestassem isso no exercício profissional, fato que também foi evidenciado nos depoimentos dos coordenadores pedagógicos.

Finalmente, ao serem indagados acerca das diferenças que aparecem nestes dois grupos de profissionais, quando o foco é o trabalho realizado na sala de aula, ressalta-se que apenas um dos coordenadores afirmou haver diferença, alegando que os professores de cursos regulares demonstram diferenciais. No entanto, quando solicitado a descrevê-los, ele se omitiu. Este dado é importante, visto que abre a possibilidade de reflexão sob dois aspectos: primeiro que a sala de aula continua sendo uma “caixa preta”, na escola, conhecida pelos coordenadores apenas pelo viés do planejamento e por aquilo que o professor permite ser externalizado. Segundo, havia expectativas no discurso político oficial e no cotidiano da escola, de que a formação em serviço pudesse, em virtude do tempo de docência dos professores em formação e da articulação e estreita relação dos conhecimentos teóricos com a prática vivida cotidianamente nas escolas, promover diferencial no ambiente escolar, não podendo jamais ser considerada uma formação de qualidade inferior à dos cursos regulares.

Faz-se necessário registrar, no entanto, que uma percepção contrária ao discurso dos coordenadores teve o Colegiado e a Coordenação do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Acre, especialmente depois da publicação dos resultados do Exame Nacional de

Desempenho dos Estudantes - ENADE¹², realizado no ano de 2005, com alunos de cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharia (em 8 grupos), Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. O relatório de avaliação, quando divulgado, demonstrou que o curso havia caído drasticamente na avaliação do MEC. O resultado foi considerado tão ruim que as ações formativas do curso tiveram que ser reorganizadas, a partir do que foi apontado no relatório da avaliação.

A principal justificativa encontrada para o fato, pelo colegiado e coordenação de curso, e dada à sociedade e à própria academia, foi o cadastramento obrigatório e majoritário de alunos do programa que, em atendimento ao disposto da legislação do ENADE, se configuravam como alunos concluintes.

À época do cadastramento, o curso regular havia implantado uma nova estrutura curricular e extinguido a anterior. A maioria dos alunos do regular havia migrado para a estrutura nova, que em função da carga horária os isentava de realizarem o exame, pois em decorrência da carga horária cumprida não se caracterizavam como ingressantes nem como concluintes. Poucos alunos do Curso regular foram cadastrados, isso decorreu do fato de eles serem alunos de turmas mais antigas, que só estavam neste ano cursando uma ou duas disciplinas para a conclusão dos créditos.

Assim, a seleção de um grande contingente de alunos egressos do Curso de Pedagogia Modular para realizarem o exame, no discurso e no imaginário acadêmico, colocou em destaque a diferença na qualidade da formação, sendo esses considerados menos capazes. Entretanto, dois elementos precisam ser considerados: o primeiro diz respeito à concepção e critérios utilizados na elaboração da prova pelo MEC, e, em segundo, e mais importante, que estratégias foram utilizadas para com os alunos do programa para serem bem sucedidos no exame?

É de conhecimento público que as duas avaliações realizadas no curso de Pedagogia, que colocaram o curso em destaque em termos de conceito, foram antecedidas por uma espécie de curso preparatório para o exame de avaliação. Ao passo que com os alunos do

¹²O ENADE é um componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo o registro de participação condição indispensável para a emissão do histórico escolar, independentemente de o estudante ter sido selecionado ou não no processo de amostragem do INEP. Seu objetivo é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES -, juntamente com a avaliação institucional e a avaliação dos cursos de graduação.

programa, além de não se ter implementado nenhuma estratégia, houve um número considerável de abstenções ao exame em decorrência da dificuldade de comunicação que ocasionou a falta de acesso, por parte dos alunos, às informações enviadas pelo próprio MEC.

Todavia, destaca-se que, na perspectiva dos coordenadores, há diferenças na atuação dos egressos, sendo estes enaltecidos pela capacidade de atuação, embora não tenha sido esta a percepção do Colegiado do Curso.

5.2.4 Atendimento às expectativas da proposta pedagógica da escola

Em movimento análogo ao nacional, no Acre, a responsabilização pelos altos índices de evasão e reprovação dos alunos, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que ocasionaram a chamada distorção idade/série tão acentuada, foi atribuída à incapacidade dos professores de atenderem as expectativas da proposta curricular da escola e às dificuldades com a gestão da sala de aula, caracterizada pela falta de domínio dos conteúdos curriculares, incapacidade de gerenciamento do tempo e espaços de aprendizagem, dificuldades na seleção de metodologias e recursos apropriados ao ensino e falta de autonomia na elaboração de instrumentos de avaliação, dentre outros argumentos, eram postos sempre em relevo nos discursos oficiais, como forma de justificar o fracasso escolar, atribuindo aos professores essa responsabilidade.

Nesta direção, os coordenadores foram questionados sobre se após a formação no Curso de Pedagogia Modular os professores egressos passaram a atender melhor às expectativas da proposta curricular da escola. Oito coordenadores responderam que sim. Entretanto, mesmo respondendo sim, em conversa paralela ao preenchimento do questionário, declararam:

[...] a formação profissional é algo muito relativo, cada professor busca sua “profissionalização” de forma distinta, pois, mesmo os professores egressos de cursos regulares também têm suas deficiências e nem sempre correspondem às expectativas pedagógicas da escola. Eu acho que todos têm se esforçado pra isso, mas são tantas mudanças e exigências da secretaria que a gente se perde e, às vezes, não conseguimos atingir tudo o que é proposto. Mas, quando eu comparo o que é feito hoje com a forma como era feito em dois mil quando eu assumi função em coordenação, ai meu Deus, é mudança demais! (Depoimento C6).

Não tenho dúvidas de que os professores atendem às expectativas da escola, mas todos nós temos necessidade de aprimorar a prática sempre, senão vira aquela rotina, tudo sempre igual e, se não fosse assim, não haveria necessidade de novos cursos de formação continuada. Na escola o trabalho tem que ser coletivo, eu acho que não é um professor que atende às expectativas da escola, tem que ser o grupo, aqui na

escola eu acho o trabalho muito afinado e acho que o fato de ter muito professor que fez o programa tem facilitado, mas não é 100% não, nunca é. (Depoimento C5).

Eu vejo que muitos professores se angustiam, querem aplicar, desenvolver na sala de aula o que aprenderam na universidade, sabe? Mas, às vezes, o sistema cobra tanta coisa da escola e principalmente do professor que ele acaba fazendo as coisas de acordo com o que a secretaria quer e deixa de lado aquilo que poderia ser bom pra escola e da maneira que ele aprendeu na formação. (Depoimento C10).

Os depoimentos dão conta de que os professores respondem melhor às expectativas da escola depois da formação. No entanto, não deixam de evidenciar também os elementos que têm contribuído para diminuir o envolvimento com a escola e com suas expectativas. A pressão do sistema por resultados e a forma como isto tem sido imposto aos professores e à escola, vêm gerando um individualismo exacerbado que dificulta o trabalho coletivo. A necessidade de aprimoramento permanente também é evidenciada.

Outros dois coordenadores assinalaram que os professores egressos atendem apenas “em parte” às expectativas da proposta curricular. De um deles, não foi possível registrar o depoimento, o outro afirmou:

Continuamos a ter problemas no trabalho com conteúdos, principalmente com a leitura e escrita e também em alguns conteúdos da matemática, eles viram isto ao longo da formação na universidade, mas, um dia desses atendi um professor todo “embolado” pra trabalhar bilhete e carta, esse é um conteúdo simples, mas se não for bem explorado o aluno tende a distingui-lo apenas pelo tamanho do texto e não é isso, ou melhor, não é só isso. (Depoimento C8)

Neste sentido, a despeito de não ter sido unânime o reconhecimento de que os professores egressos atendem às expectativas da escola, a maioria dos coordenadores reconhece que os professores em questão cumprem com responsabilidade as suas funções, esforçando-se para atender de forma significativa às expectativas do sistema e da escola, embora se angustiem em alguns casos.

5.2.5 Desenvolvimento profissional por meio da Formação Continuada

Uma melhor adequação nas práticas pedagógicas dos professores no interior da escola depende, em grande medida, do aumento da qualidade de sua formação. Para esse incremento contribuir de forma mais precisa, a formação continuada precisa ser uma preocupação permanente e deve primar pela realização de atividades diferenciadas que incluam a

possibilidade de observação, análise e responsabilização dos sujeitos pelas atividades docentes.

O desenvolvimento profissional competente está condicionado aos conhecimentos acumulados ao longo da vida, à formação em nível superior articulada e em permanente diálogo com a formação continuada. Uma boa graduação é necessária, mas não basta, é essencial atualizar-se, e isso remete à necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional, ou seja, há a necessidade da construção do saber também no processo de atuação profissional no contexto da sala de aula.

Partindo do reconhecimento que a formação continuada contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores, tornando-os mais autônomos e reflexivos no que fazem, permitindo que assumam uma postura investigativa cujo objeto é a aprendizagem de seus alunos, fez-se necessário verificar como a formação continuada tem se materializado na escola, buscando identificar com que periodicidade o sistema tem promovido estes cursos. Dentre os sujeitos, nove coordenadores afirmaram que o sistema oferece regularmente cursos de formação continuada ficando, no entanto, a critério dos professores darem ou não sequência a sua formação inicial. Segundo eles, a Secretaria Municipal de Educação também oferece, durante todo o ano, cursos de formação continuada para professores e coordenadores, especialmente para os professores de 1ª série.

Entretanto, contrapondo-se a essa afirmação, um dos coordenadores pedagógicos apontou que a Secretaria de Educação não havia oferecido cursos de formação continuada para os professores.

Nós, coordenadores, estamos, sim, fazendo um curso de formação continuada, por sinal excelente, mas para os professores não está tendo nada não, pelo menos aqui nesta escola, depois que eu vim pra cá, não tivemos nenhum (...) aqui na escola o que nós fazemos é estudar juntos, uma vez por mês a reunião de planejamento tem sempre um texto para nosso estudo, mas formação mesmo não tem não. Eu sei que tem professores de outras escolas que estão fazendo, acho que é o Proletramento. (Depoimento C6).

Esse depoimento pode ser justificado em virtude de que os cursos de formação continuada oferecidos aos professores da rede estadual, tanto os com intervenção em sala de aula quanto os sem intervenção, embora sejam estendidos a todas as escolas, ocorrem em tempos distintos. Assim, a remoção ou qualquer alteração na lotação de um professor é o suficiente para inviabilizar seu acesso a esta formação. Há que se destacar ainda que alguns cursos de formação continuada são oferecidos em escola-polo, ou na própria secretaria, o que

implica o deslocamento do professor de sua escola de origem ao local onde ocorre a formação e, às vezes, por este motivo, muitos não participam.

Ainda com relação à formação continuada, outro aspecto importante foi verificar se após a formação inicial os egressos estavam dando a devida atenção ao processo de aprimoramento da profissão, por meio de programas de formação continuada *lato sensu*. Na ocasião em que os questionários foram aplicados, uma situação foi comum entre os coordenadores que, para responderem a este questionamento, consultavam o quadro de lotação de professores da escola para verificar o registro desta informação. Mediante a consulta dos dados, oito coordenadores afirmaram que a maioria dos professores, de suas respectivas escolas, eram Pós-Graduados ou se encontravam finalizando esta formação. Somente dois coordenadores responderam que, do quadro funcional de suas escolas, a minoria demonstrava interesse por este modelo de formação continuada. Destaca-se que, em uma das escolas, dos 14 professores, apenas 05 tinham investido nesta formação.

Os professores aqui na escola fazem os cursos de formação oferecidos pela secretaria, mas estes de especialização não. Acho que primeiro porque são caros e também porque não sobra tempo mesmo, se bem que a maioria fez quando terminou o programa, lembra? O IVE¹³ permitiu que eles comessem a cursar a Pós antes mesmo deles colarem grau. (sorri). (Depoimento C9).

Esta não pode ser considerada uma situação *sui generis*, do Acre, mas que merece destaque. Um ano antes de ser finalizada a formação no nível superior, algumas instituições, especialmente na capital, deflagraram uma ampla campanha com o intuito de cooptar os alunos do Curso Modular para a formação em cursos de Pós-Graduação. A proposta foi muito atraente, e um enorme contingente de alunos iniciou essa formação concomitante à execução do programa especial. Os cursos eram ofertados nos finais de semana, o que não interferia nas demandas profissionais nem na formação inicial. Sem contar a possibilidade de incrementar 5% no salário quando de sua finalização.

Os cursos foram ministrados nas áreas de Educação Inclusiva, Educação Infantil, Planejamento, Avaliação e Gestão Escolar, Alfabetização e Letramento, Literatura Infanto-juvenil, dentre outros. Assim, muitos professores, pouco depois de receberem o diploma do Ensino Superior, estavam também certificados na formação continuada *lato sensu*.

¹³Instituto Várzea-grandense de Educação – IVE.

5.2.6 Qualidade das Práticas Pedagógicas

Estudos realizados denunciam haver, ainda hoje, a despeito dos investimentos, o fracasso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, caracterizado pela exígua aprendizagem dos alunos. Melhorar a qualidade do ensino neste segmento, de forma a garantir a todos os alunos condições de acesso à cidadania, significa assegurar que o trabalho pedagógico do profissional da educação esteja amparado em uma boa formação acadêmica inicial, que dê conta de responder a este quadro.

A proposta de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental teve como objetivo oportunizar aos professores conhecimentos teórico-práticos e desenvolvimento de competências docentes que assegurassem maior compreensão da organização do trabalho docente e melhor atuação na relação com os alunos e a comunidade escolar.

Embora elevar a qualidade das práticas pedagógicas deva ser responsabilidade de todos no âmbito da escola, buscamos destacar essa contribuição por parte dos professores egressos do programa. Neste sentido, na opinião de seis coordenadores, os egressos estão contribuindo com a promoção de um ensino de melhor qualidade. No entanto, outros quatro coordenadores afirmaram que a contribuição dos professores em questão se dava “em parte”.

Acho que valeu a pena a formação no programa, os professores hoje falam melhor, escrevem melhor, as atividades que desenvolvem são mais estimulantes, suas provas são mais bem elaboradas. Ele reflete melhor sobre seu trabalho. Tenho que reconhecer, isso começou a acontecer nos últimos 10 anos quando a formação do professor começou a ser priorizada pelo governo. Tudo isto melhora a qualidade do ensino, agora o PT não tem que ficar batendo no peito não, porque os professores ainda têm muito a melhorar. (Depoimento C2).

Infelizmente, ainda temos na escola professores que mesmo tendo feito o curso do programa são fechados e resistentes às mudanças que a escola requer. São tradicionais e continuam fazendo tudo como faziam antes, tudo gira em torno da nota e da disciplina do aluno e tem aqueles que até têm capacidade de fazer melhor, mas tudo que propomos, ele dá pra traz dizendo que não tem tempo pra nada e continua na mesmice. Outros têm dificuldade de se posicionar, criam muitos conflitos e não sabem como resolvê-los. (Depoimento C10)

Os depoimentos reforçam o entendimento de que a formação pode favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes, na medida em que promova a formação de professores reflexivos, capazes de assumirem com autonomia a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional e de participarem com empenho e competência na

definição e implementação de ações educativas no interior da escola. Ressalta-se a importância de se valorizar os saberes do professor, partindo deles e trabalhando-os teórica e conceitualmente, para que o docente amplie a sua compreensão das situações com que se depara no ambiente escolar e que podem ser altamente complexas porque são incertas, singulares, conflituosas, mas estão ali, exigindo decisões e ações.

No desenvolvimento profissional, ainda é muito comum nas escolas de educação infantil e anos iniciais, no Acre, o sistema localmente denominado de “dobra”. Em decorrência de aposentadorias e licenças médicas de professores e da ampliação do número de vagas e o conseqüente aumento de turmas para estes segmentos, com vistas a suprir a demanda por novos professores, ao invés de o sistema fazer a contratação temporária dos denominados “professores provisórios”, os já contratados e que apresentam bom desempenho profissional são convidados a trabalharem nos dois turnos, nem sempre na mesma escola, mas com um ganho adicional de 60% sobre o salário.

Segundo os coordenadores, deliberadamente muitos aceitam a proposta da dupla jornada de trabalho e logo passam a reclamar que não dispõem de tempo para o preparo de suas aulas, para correções de trabalho, elaboração de provas, atendimento às demandas da escola e que o conjunto de suas atribuições excede em muito as horas contratuais de trabalho. Se por um lado esta situação resolve um problema para o sistema, que no lugar de um provisório consegue contar com um profissional com experiência e formação adequada, por outro dificulta em muito o envolvimento desse professor na execução de novos projetos na escola. Ainda que seja um suporte financeiro para o professor, esse fato tem gerado problemas no contexto escolar. Os depoimentos a seguir corroboram com o exposto.

Não tem nem comparação, depois da formação no programa, os professores têm trabalhado mesmo, pra valer. Bom, se bem que tem sempre as exceções, né? Tem uns que continuam preguiçosos mesmo. Mas agora eu vejo os professores mais preocupados em organizar a sala, o material que vão utilizar, construir recursos didáticos diferentes. Um dia desses, saí daqui da escola mais de 7 horas, já estava escuro, ajudando uma professora a fazer uma régua e colocar na parede da sala de aula. No dia seguinte, ela iria trabalhar sistema de medidas e iria começar identificando a altura dos meninos e meninas na sala. (Depoimento C5).

Eu tenho até pena, tem professor aqui que trabalha até às 11h45min. Por orientação da SEE ele tem que participar do planejamento na escola, fica aqui até às 12h 45min. E sai desesperado para entrar na outra escola às 13h. 30min e às vezes, a escola não é no mesmo bairro, aí tem que pegar o ônibus. (...) Ele acaba se sentindo esgotado, desmotivado e se aperreia por qualquer coisa, é difícil, viu? Muitos professores me procuram a caça de materiais que possam utilizar em sala sem que tenham que produzir, isto é perigoso, pode até gerar improvisação. (Depoimento C3).

Os depoimentos nos remetem àquilo que tem sido designado por autores como Apple, (1995); Hypólito, (1999); Cunha, (1999) de processo de intensificação, em que em função das pressões reguladoras da profissão ocorre a erosão dos privilégios de trabalho, ocasionando uma redução do tempo de relaxamento durante o dia, inclusive do tempo para almoçar, falta de tempo para aperfeiçoamento de destrezas e atualização profissional, sobrecarga crônica e persistente, reduções na qualidade do serviço e dependência excessiva em relação a materiais e conhecimentos especializados, uma vez que o tempo se torna escasso para a produção autônoma.

Segundo Apple (1995), a intensificação é acompanhada de dois processos historicamente em desenvolvimento: a desqualificação do trabalhador e a separação entre concepção e execução no trabalho. Essa intensificação tem algumas características: destrói a sociabilidade, aumenta o isolamento e dificulta o lazer. Isso pode ser confirmado pelos seguintes depoimentos:

Os professores estão reclamando demais, andam cansados (...) segundo eles, depois da formação no programa parece que o trabalho aumentou demais e alguns trabalham em dois turnos (...) às vezes por causa da “dobra”, moram na escola e não sobra tempo para nada. (...) No final de semana, lavam roupa, faxinam a casa, vão ao supermercado e dão um pouco de atenção à família, este é o lazer da maioria (termina a fala sorrindo ironicamente). (Depoimento C10).

A lógica dos coordenadores, na perspectiva de garantir um melhor padrão de qualidade ao ensino, a despeito do aumento das demandas de trabalho e da exigência de resultados satisfatórios, a formação no PEFPEB-Pedagogia produziu, sim, um avanço no padrão de qualidade das práticas pedagógicas, no entanto, intensificou a demanda de trabalho dos professores. (Depoimento C3).

A SEE não está preocupada com o professor, ela garantiu a formação no programa e agora quer ver resultados. Os alunos têm que passar de ano e o professor tem que se virar, se o aluno não passa, a responsabilidade é do professor e nossa, que não orientamos e não acompanhamos e orientamos direito o processo, é muito difícil assim. Então os professores, coitados, fazem tripa virar coração e fazem o trabalho. (Depoimento C 2).

A motivação tem valor significativo no processo de formação e prática pedagógica do professor. Ela influencia nas expectativas, na percepção de eficácia e consecução de objetivos pessoais e profissionais. Tem-se falado muito da falta de motivação dos professores no contexto educacional. Jesus (2000), em sua pesquisa sobre a motivação na formação de professores, destaca que a falta de motivação para a profissão docente é uma das grandes causas do mal-estar de um número significativo de professores e que suas consequências se

refletem na qualidade do ensino, no sucesso do processo de aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e profissional do próprio professor (p.45).

Esse mal-estar a que o autor se refere pode ser entendido na perspectiva de Esteve (1992) como “o conjunto de efeitos permanentes de caráter negativo que vão afetando a personalidade dos professores em virtude das condições psicossociais em que estes exercem a sua profissão” (p.112). Os sentimentos de insatisfação e mal-estar docente afetam não só os próprios professores, mas o clima vivenciado no cotidiano da escola, nas relações interpessoais e em sala de aula. A falta de investimento e de motivação dos professores contribui diretamente para o desinteresse dos alunos e compromete a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

É fato incontestável que, em decorrência das políticas de formação de professores implementadas no estado do Acre, houve, sim, um processo regulatório exacerbado que alterou significativamente o trabalho do professor. Passou a ser uma exigência do sistema, que a prática de planejamento fosse realizada coletivamente, no ambiente escolar, e com um mínimo de 05 horas semanais previstas na carga horária contratual do professor. Houve um aumento excessivo na realização de diagnósticos e avaliações sistêmicas e um nível muito maior de exigência no desenvolvimento das práticas pedagógicas no interior da sala de aula. Soma-se a isso a necessidade de frequência, nos cursos de formação continuada e o elemento psicológico que pressiona e põe sobre os ombros dos professores, majoritariamente, a responsabilidade pelos bons resultados educacionais.

Esses e outros elementos são evidências de que os professores estão mesmo, depois da formação em nível superior em serviço, sentindo-se sobrecarregados, cansados e conseqüentemente desmotivados, e isso pode também, no que se refere ao programa, ser considerado uma repercussão.

5.2.7 Valorização e prestígio profissional decorrentes da formação em nível superior

Questionou-se ainda se os professores egressos, a partir da formação recebida no curso de Pedagogia Modular, sentiam-se mais valorizados e prestigiados, mais otimistas em relação às práticas que realizam na escola. Nove coordenadores pedagógicos consideraram que, apesar das dificuldades, eles se sentem mais capazes e mais prestigiados, conseqüentemente, mais otimistas e mais estimulados à permanente qualificação para a realização das práticas pedagógicas. Apenas um dos coordenadores respondeu que o sentimento de valorização e elevação da autoestima se deu apenas “em parte”.

Vale destacar que na percepção de alguns coordenadores o prestígio, a valorização e elevação da autoestima trilham o caminho do senso comum, sendo atribuídos à elevação de salários, acesso a bens de consumo, serviços e “status” social, por poderem expressar que são professores com nível superior e egressos de uma universidade federal. Questões relacionadas às condições de trabalho, identidade, profissão, profissionalismo e profissionalidade não entraram em momento algum no cenário das conversas. Diversos depoimentos tiveram conteúdo semelhante ao exposto:

Imagine só, esses professores ganhavam quinhentos e poucos reais e quando terminaram o curso passaram a ganhar mais de mil e duzentos ou mil e quinhentos, não lembro. Meu Deus! Era dinheiro que não acabava mais, passaram a comer melhor, vestirem-se melhor, compraram carro, fizeram plano de saúde e são mais respeitados pelos outros colegas que já tinham feito curso superior, é claro que eles se sentem muito melhor. (Depoimento C7).

Esses professores se sentem hoje mais felizes, com a autoestima elevada. Até o relacionamento deles com os alunos, suas famílias, colegas de profissão, direção e coordenação melhorou de forma significativa. (Depoimento C10).

Os depoimentos são importantes e destacam que o Curso de Pedagogia Modular abriu novos horizontes e oportunidades, não se limitando simplesmente à melhoria salarial, embora na perspectiva dos respondentes isso apareça de forma especial, até na formação continuada. Segundo eles, a formação inicial em serviço, embora existam sempre as exceções, motivou os professores a darem continuidade nos estudos e a buscarem seu autodesenvolvimento pessoal e o crescimento em sua carreira profissional. Se o curso proporcionou relevante enriquecimento de conhecimentos, repercutindo nas suas expectativas e comprometimento com o sucesso da prática pedagógica, isso será analisado no segundo eixo.

5.2.8 Desempenho Profissional

A sociedade complexa em que vivemos se encontra em um acelerado processo de transformação e evolução, a formação inicial do professor por si só não dá conta de assegurar-lhe a ele uma prática pedagógica que responda às exigências sociais. Desta forma, é necessário que o profissional continue o seu processo formativo.

Julgou-se pertinente averiguar na perspectiva dos coordenadores dentre as alternativas apresentadas, a que eles atribuíam o bom desempenho profissional dos egressos. Cinco consideraram que o desempenho dos professores egressos se deve aos programas de formação

continuada, quatro responderam que isso se deve à afinidade com a profissão e um apontou que este desempenho se deve à função de controle dos organismos gestores, como a Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação (SEE/SEME), por meio de avaliações constantes durante o ano letivo. Um dado curioso e que suscita reflexão é que, dentre as alternativas apresentadas, nenhum dos entrevistados atribuiu o desempenho à formação inicial. No entanto, um depoimento neste aspecto foi bastante expressivo por parte de um dos coordenadores mais experientes, considerando a faixa etária e o seu tempo de atuação na função de coordenação.

É a formação continuada, em minha opinião, sem dúvida. Ela é decisiva na carreira do professor, pois atualiza, desperta para novas práticas e dá ênfase no fazer imediato. Só que no caso dos professores egressos do programa eu penso assim, eles só conseguem aproveitar o máximo o que é trabalhado na formação continuada, porque hoje eles têm a base da formação inicial, pois antes deles irem para a universidade nós tínhamos cursos de formação, só que o aproveitamento era muito pequeno. A impressão que eu tinha era que eles não conseguiam acompanhar, tinha poucas leituras, desconheciam os autores, era muito complicado. Então, isso tem que ser considerado. (Depoimento C10).

O depoimento traz elementos importantes para a análise. Existe a compreensão de que a formação inicial, embora seja a base para o desenvolvimento profissional, a experiência dela advinda necessita ser revisada e atualizada, e a formação continuada cumpre este papel. Segundo Negrine (1997), a primeira funciona como um pré-requisito para a atuação profissional e a segunda deve ser entendida como um processo contínuo, agregada às experiências que são vivenciadas como profissionais com erros e acertos e como uma forma de superação da estagnação. Há também o reconhecimento de que a ausência de conhecimentos e experiências construídas ao longo da formação inicial podem se constituir em obstáculo à formação continuada.

5.3 A visão dos coordenadores acerca das repercussões da formação nas práticas pedagógicas dos egressos

A prática pedagógica desenvolvida na instituição escolar tem sido nos últimos anos fonte de preocupação por parte de todos que estão a ela ligados, direta ou indiretamente, seja como educador, professor/pesquisador, seja como estudioso das questões inerentes à forma como se efetiva o processo de ensino-aprendizagem.

O exercício da prática pedagógica, em situação formal de ensino na escola pública, exige daqueles que exercem a mediação entre o que ensina e aquele que aprende um repensar permanente da função na direção do domínio das condições pedagógicas peculiares e necessárias ao processo de ensino-aprendizagem.

As análises sobre essa questão se intensificaram a partir da década de 1980, representando um momento importante na retomada dos estudos sobre o trabalho docente. Pensando no sentido subjetivo, é preciso estar atento ao que motiva, ao que incita o trabalho de qualidade do professor, ou seja, qual é o sentido pessoal da atividade. A unidade básica do trabalho docente de qualidade parte essencialmente do sentido que têm para o professor as ações que ele realiza. Destaca-se ainda o sentido social, que é dado à sua prática educativa escolar e nele as condições objetivas de trabalho, tais como: incentivos, inclusive do ponto de vista salarial, formação inicial e continuada, recursos físicos das escolas, materiais didáticos, estudo coletivo e possibilidade de trocas de experiências, organização da escola em termos de planejamento, que permitam ao professor não somente se realizar como pessoa, mas como profissional. É notório que o exposto tem repercussão direta na qualidade do trabalho do professor e em meio à ocorrência dessas condições, ele torna-se mais dinâmico e criativo.

Na análise de documentos que fazem menção às políticas de formação por meio dos programas especiais no estado do Acre, identificou-se a preocupação que o Curso de Pedagogia Modular teve com a formação de um professor competente, crítico, dinâmico e criativo, comprometido com o processo de (re)significação de seu fazer pedagógico por meio da reflexão. Segundo Mizukami (2002), a formação assim pensada pode ser considerada um “caminho para o aprimoramento da prática por ajudar a refazer o caminho trilhado, possibilitando descobrir acertos e erros, e tentar construir novos rumos para a atuação, quando necessário” (p.167), na busca do sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Vários fatores contribuem para que os professores assumam uma postura mais eficaz no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, destacando-se, entre eles, o fato de, em sua formação, terem sido eles próprios estimulados a serem criativos e dinâmicos, além de conscientizados da importância desses elementos na formação do aluno. O contato na formação com práticas pedagógicas diversificadas e dinâmicas são estimuladoras de uma nova postura frente às mudanças e novas competências necessárias ao trabalho pedagógico, na atualidade. Entretanto, segundo Libâneo (1998), as universidades têm formado mal os futuros professores sem as competências necessárias para enfrentar as mudanças que estão ocorrendo no mundo atual. A falta, no percurso de formação dessas competências e habilidades, leva os professores a reproduzirem isso em suas práticas pedagógicas.

Em estudo que analisa o ensino universitário no Brasil, Alencar (2001) constatou a ineficiência quanto à promoção da criatividade, o não encorajamento do pensamento criativo e independente, a ênfase na memorização, na reprodução de conhecimento e na passividade. A mesma autora (1997), em pesquisa a respeito da extensão em que a criatividade era estimulada no contexto universitário, observou que, segundo os estudantes de educação superior que participaram da mesma, os professores davam pouco incentivo à criatividade, sendo eles próprios pouco criativos e adotavam atitudes e metodologia de ensino também pouco inovadoras em sala de aula.

Partindo do exposto, buscou-se com a pesquisa identificar as repercussões, mudanças e permanências ocorridas nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, no cotidiano do trabalho escolar, que pudessem ser associadas pelos coordenadores ao percurso de formação vivenciado pelos professores no programa.

No contexto da aplicação dos questionários, foi explicado aos coordenadores que a criatividade deveria ser entendida como a capacidade de inovar, fazer diferente, surpreender, e o dinamismo como energia, vitalidade e espírito empreendedor, ambos contrários a todo tipo de passividade, tanto por parte do professor quanto do aluno.

5.3.1 Gestão da sala de aula

Partindo do princípio de que os professores formados pelo Curso Pedagogia Modular, teoricamente, pelas características do modelo de formação em serviço, obtiveram segundo a proposta uma formação que proporcionou relevante enriquecimento de conhecimentos, mudando suas expectativas e comprometimento com o sucesso das práticas pedagógicas, buscou-se extrair em que medida isto estava se materializando no processo educativo na gestão da sala de aula.

Parte-se do pressuposto de que, na gestão da sala de aula, o professor lida prioritariamente com a organização do espaço, do tempo, das atividades de ensino-aprendizagem e com as relações com e entre os indivíduos. Dessa forma, a sala de aula pode ser considerada uma área prioritária de intervenção do professor. Entretanto, há que se considerar que o processo de gestão da sala de aula se dá por meio de uma prática organizada e cuidadosamente planejada pelo professor, e destes aspectos depende, em grande medida, o sucesso da aprendizagem dos seus alunos, o clima escolar e o bom desempenho da escola. Assim, ser criativo e dinâmico é condição indispensável para a qualidade das práticas.

A gestão da sala de aula, analisada a partir dos critérios acima citados, implica, entre outras coisas, a capacidade do professor de melhor organização do espaço, distribuição do tempo de aprendizagem e proposição de situações de ensino. Nestes aspectos, na perspectiva de três coordenadores, os professores egressos apresentavam um “ótimo” desempenho profissional, enquanto sete o conceituaram como sendo “bom”. Estes fizeram questão de ressaltar que estavam expressando uma opinião relativa ao grupo, conforme haviam sido orientados ao início da pesquisa, mas que, se fossem considerar a atuação individual, muitos professores egressos se destacavam, podendo ser a sua atuação conceituada como excelente.

É difícil avaliar assim. Aqui tem professor muito criativo e dinâmico nesse sentido que você explicou, mas também tem aqueles que pra fazer alguma coisa diferente dão até cansaço na gente. Mas, de um modo geral, o desempenho deles é bom, mas alguns se destacam e são ótimos. Destacam-se porque eles têm sempre novidades, os alunos estão sempre muito animados na sala, ele resolve os conflitos por lá e são comprometidos com o sucesso da escola. (Depoimento C8).

Eles mudaram muito neste aspecto, hoje a sala de aula é deles, eles colocam o ritmo, mudam as carteiras de lugar a depender da aula que estão dando. Tem dias que estão em círculo, em outros em duplas, outros na rodinha no chão. E é assim, um vai influenciando o outro. Administram melhor o conteúdo, dominam o ritmo de aprendizagem dos alunos, tem sempre coisa nova na sala. Dias atrás uma professora estava fazendo uma dinâmica e os alunos estavam tão animados que fui ver o que estava acontecendo, ela estava revisando o conteúdo com uma espécie de “Batata Quente” e os alunos animadíssimos. (Depoimento C9).

Logo quando terminaram o programa, voltaram com um gás danado, todo dia tinha coisa nova, coisas que eu mesmo desconhecia, estavam ativos. Agora continuam só que parece que para alguns já falta o entusiasmo do tempo que estavam na universidade e terminaram o curso. Mas, a maioria continua fazendo aula de campo, estudos fora da sala de aula, na quadra, no entorno da escola, nos supermercados os alunos gostam demais. Antes a gente não via nada disso. Hoje controlam melhor as questões relacionadas à disciplina e aquela história de terminar o planejamento do dia antes do tempo e os alunos ficarem à deriva na sala, isso não, é difícil eu ver por aqui. Eles melhoraram muito na atuação profissional, mas em minha opinião estão cansados e o cansaço com o tempo vai impedindo de a pessoa avançar, melhorar, mudar. (Depoimento C10).

Na perspectiva dos coordenadores, os resultados da formação são considerados positivos e são evidências de que ela produziu repercussões positivas na atuação profissional dos egressos, proporcionando mudanças no contexto da gestão em sala de aula, mudando as expectativas e o comprometimento com o sucesso da prática pedagógica e, principalmente, possibilitando uma atuação mais dinâmica e criativa. Entretanto, chamou a atenção, a recorrência na fala dos coordenadores acerca do cansaço e a desmotivação dos professores.

Eles reconhecem que houve repercussão na atuação, com o aumento da capacidade criativa, novas iniciativas, mas que convivem hoje com um obstáculo - o cansaço.

No contexto educacional do Acre, especialmente no que concerne a professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, isso pode ser explicado primeiramente pelo aumento da carga horária contratada, de 25 para 30 horas semanais, pela exigência de que as horas que excedem ao trabalho na sala de aula sejam utilizadas para atividades de planejamento coletivo, no âmbito da escola, uma forte pressão por resultados pelo sistema e pela própria escola que tem ampliado o trabalho do professor em decorrência das avaliações nacionais. Mais recentemente pela implantação do plano de valorização docente, que, para que o professor seja beneficiado, precisa cumprir com uma gama de ações. O exposto, entre outros aspectos, como falta de tempo para o lazer e para atenção às demandas familiares, tem contribuído significativamente para o cansaço e desânimo do professor.

5.3.2 Contextualização dos Conteúdos

Para Zabala (1998, p. 141), “[...] tradicionalmente os conteúdos foram classificados conforme o critério de pertencimento a uma disciplina, cadeira ou matéria, decorrendo disso os referenciais para a organização dos conteúdos”. No entanto, desde meados da década de 1990, tem-se experimentado no ensino uma forte tendência de se rever radicalmente este critério mudando seu enfoque. Segundo o autor:

O processo de progressiva parcialização dos conteúdos escolares em áreas de conhecimento ou disciplinas conduziu o ensino a uma situação que obriga a sua revisão radical, a evolução de um saber unitário para uma diversificação em múltiplos campos científicos notavelmente desconectados uns dos outros levou também à necessidade de busca por modelos que compensem essa dispersão do saber. (ZABALA, 2002, p. 24).

Em decorrência, nos últimos anos, tem sido cada vez mais comum encontrar propostas que rompem com a organização por unidades centradas exclusivamente em disciplinas. O referido autor o tem denominado de enfoque globalizante. Esse enfoque propõe uma diferente maneira de organizar as disciplinas, os conteúdos escolares e a prática pedagógica que, a partir de então, ganharam novos contornos.

Na prática de sala de aula, o enfoque globalizador representa que, seja qual for a disciplina que se trabalhe, seja qual for o conteúdo que se queira ensinar, sempre deve apresentar-se em uma situação mais ou menos próxima da realidade do estudante e em toda a

sua complexidade, mostrando que, entre todos os problemas que a realidade coloca, serão destacados aqueles (ou aquele) que convêm ser tratados por razões didáticas. (*idem*, p. 24).

Tal orientação foi uma das fortes influências na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Desde então, a organização curricular está orientada para, entre outras questões, tratar os conteúdos de ensino de modo interdisciplinar e contextualizado, estabelecendo sempre as relações entre os conteúdos e o contexto para dar significado ao aprendido, ou seja, propiciar a autoria e autonomia do aluno na construção do conhecimento social e de si mesmo.

Como já mencionado, a contextualização passa a ser um princípio que vai exigir que todo conhecimento tenha como ponto de partida a experiência do estudante, o contexto em que está inserido e onde ele vai atuar como cidadão, um agente ativo de sua comunidade.

Para tal, destaca-se no processo pedagógico a necessidade da ação mediadora do professor. Alguém experiente que, segundo Vigotsky (2003, p.79): “[...] desempenha um papel ativo no processo de educação: o de modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado”. Nesta direção, o professor deve trabalhar contextos que tenham significado para o aluno e possam mobilizá-lo a aprender, num processo ativo, em que ele é protagonista. Acredita-se que, nesta perspectiva, o aluno tenha um envolvimento com o conteúdo para além do intelectual, mas também procedimental, atitudinal e afetivo. Estes princípios estão inseridos no que se denomina, no campo da didática de concepção histórico-social - uma visão de formação holística do sujeito.

Dentro desta concepção, com vistas à realização de uma atividade contextualizada, que contemple as necessidades e demandas dos sujeitos, o papel do professor mediador consiste em fazer a transposição didática, ao trabalhar o conteúdo e ao mesmo tempo identificar as dificuldades, analisando o grau de compreensão do aluno. Consiste ainda em atuar de maneira significativa, nas possibilidades do aluno, para que suas dificuldades sejam superadas. Dentre outras coisas, cabe ainda, a ele, estimular o aluno a pensar e questionar de forma que o mesmo consiga estabelecer ligações dos conhecimentos científicos com a realidade do seu cotidiano. O conteúdo deixa de ser o centro nessa nova organização do processo de ensino-aprendizagem, e o aluno e sua realidade contextual passam a ser tratados com maior atenção. O princípio central desse processo é a atividade centrada nas necessidades do sujeito.

A discussão da relação ensino-aprendizagem, no interior da escola, passa pela análise da prática pedagógica que envolve, sobretudo, a compreensão do professor enquanto mediador entre o que se ensina - a seleção de conteúdos que serão trabalhados de forma

contextualizada; o como se ensina - que comporta a seleção de metodologias e recursos; e quem aprende - que é o aluno, sujeito do processo.

Considerando a importância da seleção de conteúdos e o desafio da sua contextualização, no desenvolvimento das práticas pedagógicas significativas para construção e apropriação de conhecimentos, por meio do processo de ensino e aprendizagem, buscou-se identificar se esse princípio se manifestava na prática dos professores egressos do Curso de Pedagogia Modular. Sete coordenadores responderam que os professores egressos têm muita facilidade em contextualizar os conteúdos presentes nas propostas curriculares das escolas, ao passo que três responderam que a contextualização ocorre “em parte”.

Tem professor que até sabe do valor da contextualização para novas aprendizagens, mas não fazem, trabalham como trabalhavam no início da carreira. Outros não. Um exemplo? A professora do segundo ano que levou os meninos aqui no supermercado para fazerem um levantamento dos itens da cesta básica, nós ajudamos, até as meninas da limpeza ajudaram e eles voltaram animados e sabiam dizer o preço de vários itens. Mas, tem aquelas que sabem o que devem fazer e não dominam o como fazer. (Depoimento C2).

Antes da formação, era muito comum a gente ver o professor pegando o livro, colocando os pontos principais no quadro, passando exercício e pronto. Como não dizer que melhoraram? Hoje eles continuam a usar os livros mais de uma outra forma. Qual? Assim, eles exploram mais, tentam fazer relação com o dia a dia do aluno e às vezes até me perguntam como podem explorar determinado conteúdo associado ao cotidiano. Estão sempre atrás de recursos disponíveis. E o que também é importante, eles têm domínio teórico destas questões, sabia? A professora do primeiro ano estava trabalhando tipos de moradia e ao invés de colocar no quadro as características como era comum, hoje ela leva seus alunos para as ruas do bairro e vão eles mesmos identificando, às vezes passam na frente da casa de algum aluno e aí ela aproveita e faz a ponte com o tipo de moradia de cada um. (Depoimento C3).

Tem professor que discute muito no planejamento, que não concorda em trabalhar determinados conteúdos, alegando não haver relação nenhuma com a vida do aluno. E ainda diz assim na frente de todos: nós do programa aprendemos assim ou assado. Eu acho isso interessante porque demonstra que eles não estão mais apenas transmitindo mecanicamente os conteúdos, estão preocupados em relacioná-los à vida do aluno, querem ver os meninos aprendendo, e isso é bom pra o aluno e para a escola. (Depoimento C5).

Um tempo atrás vi uma situação muito interessante, parei na janela da sala de tão curiosa que fiquei. Uma professora de terceiro ano, explicando sobre as características comuns dos seres vivos, um aluno respondeu rapidinho nasce, cresce, reproduz, envelhece e morre. A professora, então, pegou a capa de uma Revista Veja, onde trazia a foto da menina Isabella, na época do assassinato, e começou a fazer uma série de perguntas. Ao final, os alunos chegaram à conclusão que as características comuns são apenas nascer e morrer. Tenho certeza que daquela aula os meninos não vão se esquecer, eles construíram o conhecimento. Perguntei a ela onde havia aprendido aquele conteúdo daquela maneira e ela respondeu no Ensino de Ciências no programa. (Depoimento C10).

Os depoimentos expressam que, na perspectiva dos coordenadores, a formação repercutiu de forma positiva nas práticas pedagógicas dos professores egressos. Eles, depois da formação, compreendem do ponto de vista teórico que as atividades pedagógicas, no contexto atual, devem ser realizadas com base na realidade do aluno, aproximando o conhecimento de seu cotidiano. Os coordenadores asseguram que os materiais didáticos utilizados pela escola desafiam os mesmos a valorizarem a prática de ensino e, nesta, os conhecimentos prévios que o educando absorveu fora do contexto escolar, de forma que, a partir do conhecimento que tem do objeto de estudo, ele possa estar construindo um conhecimento novo. No entanto, reconhecem que na prática muitos professores ainda encontram dificuldades, sabem o que fazer, mas demonstram não dominar o como fazer. Essas dificuldades são atribuídas à formação inicial no programa.

5.3.3 Interdisciplinaridade na abordagem dos conteúdos

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores apresentam inúmeras inovações em relação às concepções até então existentes. O documento estabelece princípios orientadores para a formação de professores de natureza pedagógica, estrutural, e institucional.

O Artigo 3º apresenta os princípios norteadores para a formação docente: a competência como concepção nuclear na orientação e organização do currículo e do curso; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; e a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem. Nesta perspectiva, a formação deve contemplar diversos aspectos, ampliando o conhecimento profissional do professor. Entretanto, no bojo deste estudo, foram considerados os referentes aos conteúdos das áreas de ensino da educação básica.

No inciso III do mesmo artigo, é assegurado que a formação deve garantir aprofundamento dos conhecimentos das áreas de ensino da escolaridade básica, porém ele deve ser voltado às especificidades da formação docente, e não da formação de especialistas de área do conhecimento. No seu inciso IV, o documento aponta sua preocupação com o tratamento didático dado aos conteúdos e enfatiza a necessidade de articular o conteúdo a ser ensinado à didática da área específica.

Os conhecimentos do professor sobre os objetos de ensino devem incluir os conceitos das diferentes áreas definidos para os anos da escolaridade na qual ele irá atuar, mas devem ir além, tanto no que se refere à profundidade desses conceitos como à sua historicidade, sua

articulação com outros conhecimentos e o tratamento didático, ampliando assim seu conhecimento profissional. A prioridade a ser dada ao domínio dos objetos sociais do conhecimento e à sua transposição didática é necessária para que o professor possa agir com mais autonomia em situações de aprendizagem.

No contexto atual, caracterizado pelo avanço acelerado do conhecimento, a mudança paradigmática se faz necessária. Ela acaba por (re)significar as práticas pedagógicas, propondo a superação da fragmentação de saberes e sugerindo estratégias metodológicas para uma prática interdisciplinar. Evolui-se de um saber unitário para uma diversificação. Assim, no lugar de se focar no ensino o conhecimento, a partir da justaposição de várias disciplinas, sem a tentativa de síntese, como proposto pelo paradigma pluridisciplinar ou multidisciplinar, propõe-se um novo modelo designado de Interdisciplinaridade, que parte da síntese dialética das disciplinas, instaurando um novo nível de linguagem, uma nova forma de pensar e agir, caracterizados por relações, articulações e mobilizações de conceitos e metodologias. Para Zabala (2002):

O processo de progressiva parcialização dos conteúdos escolares em áreas de conhecimento ou disciplinas conduziu o ensino a uma situação que obriga a sua revisão radical. A evolução de um saber unitário para uma diversificação em múltiplos campos científicos notavelmente desconectados uns dos outros, levou também à necessidade de busca por modelos que compensem essa dispersão do saber. (p. 24)

Destaca-se que o entendimento aqui abordado é o de que o professor que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem que dominar conteúdos das diferentes áreas. No entanto, sabe-se que no interior da sala de aula ele demonstra, em função da sua subjetividade, da sua história de vida e do processo de formação, maior ou menor domínio de conteúdos de determinadas áreas. Subjetivamente, ele tem áreas de maior e menor apreensão e domínio. Graças aos aspectos teóricos abordados, na atualidade é possível ao professor contornar essa problemática por meio de projetos interdisciplinares. Dessa forma, uma área vai dando suporte à outra. Isso reitera a necessidade de o professor construir competências e habilidades de realizar o ensino por meio da interdisciplinaridade. Segundo Zabala (2002), a interdisciplinaridade é essencial, principalmente se queremos compreender os problemas mais importantes do nosso tempo e realizar investigações nessa direção. “Assim, no âmbito teórico e metodológico, assistimos a um inegável interesse pelos problemas e pelos métodos gerais, que dependem de mais de uma disciplina”. (p. 26).

O avanço do conhecimento e essa proposta de mudança paradigmática acabam por (re)significar também conceitos na área da educação. Segundo Fazenda (2001), a atitude interdisciplinar é a compreensão e vivência do movimento dialético, é rever o velho para torná-lo novo e admitir que há sempre algo de velho no novo. Velho e novo são faces de uma mesma moeda.

Neste sentido, o desafio foi extrair dos coordenadores se, em relação ao domínio e à capacidade de articulação entre os conteúdos das diferentes áreas, por meio de concepção interdisciplinar, os professores egressos demonstravam ser eficientes. Sete coordenadores indicaram que os professores egressos eram neste aspecto “bons”, três os avaliaram como sendo “ótimos”. Entre os que responderam que os professores eram bons, destacam-se os seguintes depoimentos:

Eu entendo que os professores, mesmo depois da formação, ainda têm muitas dificuldades com o trabalho interdisciplinar. Tem deles que nem dominam muito bem alguns conteúdos de áreas específicas. Aqui tem professor que quando vai trabalhar, por exemplo, com movimentos sociais, organizações sindicais, não sabem nem por onde começar, quanto mais relacionar a outras áreas. Pra fazer um trabalho interdisciplinar, eu acho que o professor precisa domínio do conteúdo antes de mais nada, senão ele vai associar com o quê? (Depoimento C8).

Eles se esforçam muito e fazem assim, conteúdos da Matemática com a Geografia, da História com a Geografia, de Língua Portuguesa com a História, mas em alguns momentos apresentam dificuldades e ficam inseguros. Tenho a impressão também que isso acontece quando o conteúdo é mais difícil ou desconhecido. Um assunto que eles dominam bem fica mais fácil. (Depoimento C3).

Eles desenvolvem bem os conteúdos, de forma articulada, mas apresentam dificuldades na hora de elaborar a avaliação. Um trabalho interdisciplinar implica numa forma diferente de avaliar os conteúdos, por isso acho que eles não são ótimos ainda, tenho que ficar muita atenta à proposta de avaliação. (Depoimento C2).

Dentre os que avaliaram como sendo ótima a atuação dos professores egressos, quanto ao domínio dos conteúdos e à capacidade de articulá-los dentro de uma concepção de interdisciplinaridade, extraíram-se os seguintes depoimentos:

Tem professor aqui que propõe nos encontros de planejamento e desenvolve projetos bem bacanas e interdisciplinares, mas eles dominam o conteúdo das áreas e aí fica mais fácil, não é? Na hora que estamos planejando, eles já vão fazendo as articulações. Ah, podemos trazer tais e tais conteúdos pra trabalhar aqui, é bacana. Eu acho que além da formação no programa a formação continuada ajudou bastante, isso tem sido muito discutido nela também. (Depoimento C10).

Depois que eles fizeram o programa, nossa escola já chegou a inscrever em concurso nacional projetos desenvolvidos aqui por estes professores, tivemos o da água, o de reflorestamento da nascente do igarapé que fica aqui perto e envolvemos todas as turmas e a comunidade aqui do Tancredo. Além disso, trabalhamos com as diferentes áreas no mesmo projeto. A Língua Portuguesa, a partir da leitura e exploração de diferentes textos sobre o assunto, alguns textos eram os próprios alunos que traziam de casa, medição de área e número de mudas na Matemática, tipo de solos em Ciências, como era antes a área e como ficou depois com a ação do homem na História e paisagem natural e humanizada na geografia, acho que foi aí que eu vi que dava certo mesmo um trabalho feito assim. (Depoimento C7).

Sou professora antiga e já estou há oito anos em coordenação pedagógica. Antes da formação desses professores, era uma trabalhadeira só. Tudo tinha que ser muito bem explicado, e eles ainda tinham dificuldade na hora de fazer. Hoje a ideia parte deles, eles é que nos ajudam, estão atualizados e alguns até explicam teoricamente uma situação que propomos. No programa aprendemos a fazer assim e tomam a liderança da ação. (Depoimento C4).

Os depoimentos corroboram com a ideia de que a capacidade de trabalhar com os conteúdos de maneira articulada, pautada em uma concepção interdisciplinar, é resultado do processo de formação no programa especial. Esses resultados, embora não possam ser atribuídos na íntegra a ele, uma vez que os egressos foram submetidos a programas de formação continuada paralela ou imediatamente posterior a ela, deixam fortes indícios de que as repercussões e mudanças são decorrentes, majoritariamente, da formação inicial e aprimoradas na continuada. Destaca-se ainda, a partir dos depoimentos, que os coordenadores não só percebem as repercussões, mas são capazes de apresentar situações cotidianas que as confirmam.

5.3.4 Áreas de maior habilidade e competência

O modelo de formação profissional hoje defendido no Brasil, apesar das críticas, e implícito na proposta de formação de professores no Curso de Pedagogia Modular, pode ser associado à concepção do professor como um profissional que ocupa um lugar de destaque, e a prática pedagógica como uma instância de “produção” de saberes e competências profissionais, (SCHÖN (1987, 2000); TARDIF (1991, 1999, 2000); GAUTHIER, (1998); PIMENTA (1999, 2002).

Nessa visão, o papel do professor é o de dominar certas competências para agir individual ou coletivamente no exercício de sua profissão, a fim de ser reconhecido como aquele que conhece as especificidades de seu trabalho. Para tal, a docência requer na formação profissional, para seu exercício, o domínio de conhecimentos específicos e

habilidades como forma de exercê-la adequadamente, melhorando permanentemente sua qualidade.

Na discussão sobre os saberes da ação docente, Tardif (1991, 2000) atribui à noção de “saber” amplo sentido. Este saber engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que é denominado de saber, de saber-fazer e de saber-se. O autor reconhece a existência equivocada de ideias pré-concebidas, tais como: ao professor basta saber o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição ou ter experiência advinda do acúmulo cultural.

O teórico defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Há que “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p.16).

Uma das inovações do trabalho e das pesquisas desse autor é compreender o saber do professor como saberes que têm como objeto de trabalho seres humanos e advém de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, provêm dos pares, dos cursos da formação continuada. Ele é um saber plural, heterogêneo, é temporal, pois se constrói durante a vida e o decurso da carreira, portanto, é personalizado, situado. Essa concepção da amplitude de saberes que formam o saber do professor é fundamental para entender a atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola. Cada professor insere sua individualidade na construção do projeto pedagógico, o que traz a diversidade de olhares, contribuindo para a ampliação das possibilidades e construção de novos saberes.

Refletindo sobre o processo de formação de professores, Tardif argumenta que se deve levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores e seus saberes cotidianos. Tal postura desconstrói a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos.

Tardif, Lessard e Lahye (1991), ao discutirem os fundamentos epistemológicos da prática profissional docente, chamam a atenção para a importância de considerar que os professores são produtores de saberes e que estes são plurais na sua constituição e natureza. Os autores identificam na práxis docente quatro modalidades de saberes: os saberes disciplinares, os saberes da formação profissional para o magistério, os saberes curriculares e os saberes da experiência.

Os *saberes da formação profissional* são os saberes produzidos pelas ciências humanas e da educação, sobre o professor, o ensino e a aprendizagem e transmitidos pelas instituições formadoras para serem incorporados à formação e à prática do professor.

Os *saberes das disciplinas* correspondem às diversas áreas do conhecimento e integram a formação inicial e a formação contínua dos professores, mediante as diversas disciplinas específicas que compõem os currículos dos cursos de formação.

Os *saberes curriculares* referem-se aos conteúdos programáticos, são recortes das diferentes áreas do conhecimento que constituem a cultura erudita e selecionados e definidos pelos sistemas e/ou pelas instituições escolares como relevantes e necessários à formação dos alunos, a depender do nível de ensino ou segmento. Os saberes curriculares fazem parte tanto das diretrizes de ensino, de feição mais abrangente, propostas no âmbito do sistema escolar, como dos programas de ensino, traduzidos em conteúdos, objetivos e métodos, no âmbito das escolas e, mais especificamente, na sala de aula. Devem ser dominados pelos professores, na formação inicial e contínua, uma vez que são considerados como norteadores das atividades de docência.

Finalmente, os *saberes da experiência* ou saberes da prática, referem-se aos saberes desenvolvidos no exercício da docência e na prática profissional e fundamentados e validados pela experiência dos professores, no seu meio e no dia a dia. Constituem como que um repertório de saberes e de práticas que não provêm dos cursos de formação ou dos currículos estabelecidos, nem tampouco se encontram sistematizados num corpo teórico.

No que diz respeito aos saberes curriculares, ao longo da formação no Curso de Pedagogia Modular, da carga horária total de 3.240 no curso, 1.950 horas-aula foram destinadas à formação profissional, cujo objetivo era preparar o professor para a atuação específica na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesta etapa da formação, foi trabalhado um conjunto de disciplinas que abordavam os fundamentos do ensino das diferentes áreas do conhecimento, os conteúdos específicos, metodologias e recursos adequados a cada uma dessas áreas. Ao final da execução do componente curricular, cada professor cursista era desafiado no cumprimento da disciplina Investigação e Prática Pedagógica, com fins de investigar sua própria prática, numa espécie de acareação entre o que era feito e como poderia ser feito, a partir das aprendizagens ao longo da formação.

Considerando ter sido este um elemento fundante, na proposta do curso, com o objetivo de compreender sua repercussão na prática dos egressos, especificamente no que diz respeito aos conteúdos das áreas específicas, buscou-se identificar em quais das diferentes áreas os professores demonstravam mais habilidade, e em decorrência disso, melhor

desempenho. No questionário não foram nominadas as áreas, o que permitiu que os coordenadores pudessem responder livremente.

Assim, conforme demonstrado a seguir no GRÁF. 5, para três coordenadores, a área de História foi apontada como sendo a de melhor desempenho. Três responderam ser a de Português, dois indicaram a área de Matemática e os outros dois afirmaram que os professores dominam melhor a área de Ciências.

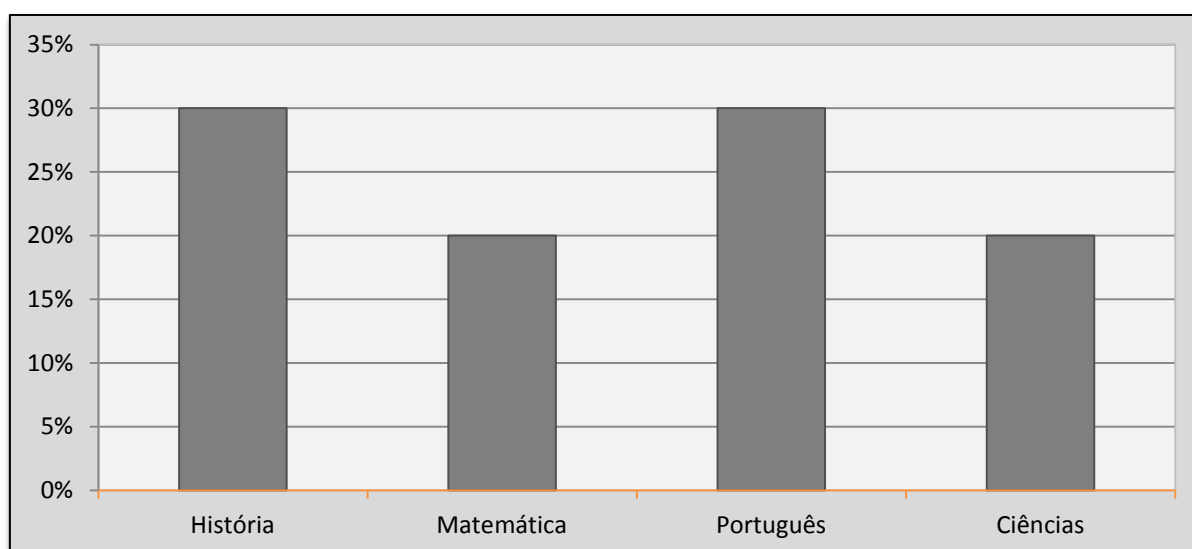


GRÁFICO 5- Áreas consideradas pelos coordenadores de melhor desempenho do egresso do Curso de Pedagogia Modular.

Os dados chamam atenção sob vários aspectos. Ao longo da execução do programa, as áreas do currículo receberam tratamento diverso. Língua Portuguesa e Matemática foram trabalhadas por meio de quatro componentes curriculares e perfizeram um total de 270 horas para cada uma. Outro aspecto é que desde o início da década de 2000, no Estado do Acre, há um esforço extraordinário por meio de programas de formação continuada, especialmente o GESTAR e o PROLETRAMENTO, no sentido de preparar melhor os professores que atuam nos anos iniciais nas áreas de Português e Matemática. Primeiramente, por serem consideradas áreas estratégicas nas avaliações de âmbito nacional e, segundo, porque os professores, de fato, sempre expressaram ser nelas que recorrentemente apresentavam maiores dificuldades.

Entretanto, em conformidade com os resultados encontrados, na visão dos coordenadores, elas não se constituem em áreas de melhor desempenho profissional. Embora a Língua Portuguesa apareça em destaque, a matemática não. O resultado pode ser analisado

por diferentes perspectivas, os professores continuam apresentando muitas dificuldades no ensino da Matemática, ou seus conteúdos estão subsumidos numa perspectiva interdisciplinar nas demais áreas, perdendo, portanto, o destaque, embora continuem sendo trabalhados, ou ainda, porque os professores subestimam sua capacidade de trabalhá-los.

Para a área de Arte, no percurso de formação, foram destinadas 240 horas de formação, um componente a menos que as anteriores. Para as áreas de Ciências Naturais, Educação Física, História e Geografia destinaram-se a menor carga horária no currículo de formação, 210 horas, divididas em 03 componentes curriculares. Entretanto, na perspectiva dos sujeitos, no currículo em ação no cotidiano da sala de aula, História ganha destaque, a Matemática não aparece na posição que se esperava, a área de Ciências ganha relevo e as áreas de Geografia e Artes não são sequer mencionadas.

Nos aspectos expostos, alguns depoimentos são elucidativos:

Sem dúvida que eles têm melhor desempenho na Língua Portuguesa, em minha opinião por uma razão simples, tudo na escola hoje gira em torno da leitura e da escrita. (Depoimento C4).

Depois que inventaram a tal da Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, IDEB e mais um monte de avaliações que eu nem consigo acompanhar, para as escolas interessa mesmo é ensinar o aluno a ler, escrever e contar, o resto tornou-se secundário. Geografia, História, Arte e Religião, se o professor consegue ensinar isso, é lucro. (Depoimento C2).

A fala dos coordenadores tem eco. Apoiado nos dados divulgados dos resultados das avaliações do PISA, do SAEB e da Prova Brasil, que colocavam o Brasil numa posição delicada e o Estado do Acre na mesma esteira, o governo, por meio da SEE, buscou estabelecer estratégias para superar o quadro. Em decorrência do exposto, passou a investir massivamente no ensino da leitura e escrita, buscando a superação do quadro caótico. Desde então, embora não assumido no discurso oficial, é fato que as demais áreas ficaram em segundo plano, sob o argumento de que o domínio da língua escrita extrapola os limites dessa área de conhecimento e passa a ser fundamental a todas as outras, pois não há apropriação de conceitos científicos, finalidade de todas as áreas do conhecimento, que possa prescindir da linguagem oral ou escrita.

5.3.5 Planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem

Outro foco de interesse da pesquisa foi identificar junto aos coordenadores as repercussões da formação na prática de planejamento do ensino e avaliação da aprendizagem, consideradas pilares do trabalho docente, ponto de partida e de chegada.

No contexto de reflexões sobre a formação de professores, encontram-se inseridas questões relativas ao ato de planejar e de avaliar, que também têm sido foco de estudos por vários estudiosos e pesquisadores que buscam refletir e compreender melhor sua constituição e organização no campo da educação.

A atividade educativa, como outras atividades complexas desenvolvidas pelo homem, impõe a necessidade de estabelecer planos mais formalizados e apoiados em registros escritos. Nessa perspectiva, ele é uma ferramenta essencial para orientar a ação do professor e a coordenação de sua ação com a de outros sujeitos envolvidos no mesmo processo. É do professor a maior responsabilidade com relação à elaboração e execução do planejamento de ensino. Ele deve estar em condições de ir afinando-o durante sua execução, ou seja, realizando os ajustes necessários mediante a avaliação constante de seu andamento. No entanto, embora seja dele a responsabilidade, a prática não deve ser solitária, centralizada, burocrática e engessada.

Segundo Padilha (2002), uma alternativa ao planejamento nesses moldes, que ganhou as estruturas dos nossos sistemas educacionais e das nossas redes escolares, é o planejamento dialógico. Para ele, planejar dialogicamente significa abrir os espaços e momentos de planejamento à participação ativa e permanente de todas as pessoas nesse processo, construindo uma escola e, ao mesmo tempo, uma política educacional a partir da sala de aula, que trabalhe com o conhecimento em suas diversas dimensões, de forma problematizada, crítica, reflexiva, criativa, sistemática e transformadora.

A elaboração de planejamentos didáticos exige uma grande dose de criatividade do professor e demais envolvidos e um conhecimento razoável de como se realiza o processo de aprendizagem dos conteúdos. Para Vasconcellos (2006), planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar algo incrível, essencialmente humano: o real comandado pelo ideal. Percebemos assim que o planejamento só tem sentido se o sujeito coloca-se numa perspectiva de mudança.

No que diz respeito à avaliação, ela possibilita investigar e refletir sobre a ação do aluno e do professor, previstas no planejamento, instigando-os à transformação através do contexto da sala de aula. Entretanto, Luckesi (1999) elabora uma crítica, afirmando que ainda

se vivencia, no contexto escolar, um modelo de avaliação cuja função é permeada por uma prática autoritária, disciplinadora e com fins classificatórios que mantêm e reproduzem a sociedade hegemônica. Embora se dê ênfase em instrumentos avaliativos diversificados, na maioria das vezes, o tratamento com os resultados não costuma variar muito. Não se dá atenção aos erros e não se pensa sobre o que fazer para que as dificuldades sejam superadas.

Segundo Vasconcellos (1994), a função da avaliação numa perspectiva qualitativa ou diagnóstica deve ser a de analisar como está se dando o aprendizado do aluno, suas dificuldades ou avanços, para que o professor possa corrigir ou mudar o rumo do planejamento pedagógico. Torna-se então um instrumento fundamental para que o educador possa verificar o seu trabalho. “A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (p.43).

Para diversos autores do campo da didática: (ZABALA, 2000; HADJI, 2001; LIBÂNEO, 2004; VASCONCELOS, 1994; LUCKESI, 1999), dentre outros, existe um consenso de que é preciso se valer de diferentes instrumentos de avaliação, sem perder de vista os critérios que orientam e norteiam o que deve ser avaliado. O que é relevante é o que o aluno deve apreender, sendo capaz de estabelecer relações, refletir, entender, transformar, reelaborar tais conhecimentos, tornando-se cidadão participativo na sociedade. Sendo contínua e global, a avaliação se concretiza numa variedade de instrumentos, dessa forma, o professor tem a possibilidade de verificar se está havendo coerência pedagógica e didática do seu trabalho com a aprendizagem dos alunos. Nesse aspecto, ela é uma via de mão dupla.

A diversificação dos instrumentos avaliativos tem uma função estratégica na coleta de um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e os percursos de aprendizagem. Quanto mais informação se tem sobre o que está sendo avaliado, mais condições de compreendê-lo e tomar as decisões necessárias ao trabalho educativo do professor. Restringi-la a um instrumento, como foi prática recorrente de muitos professores durante anos, é desperdiçar uma diversidade de informações do processo que serão úteis a um entendimento do fenômeno educativo e à tomada de decisão para as mudanças necessárias. Assim, a multiplicidade e a coerência entre os instrumentos e o processo avaliativo também visam atingir diferentes dimensões dos alunos avaliados.

A postura de lançar mão de diferentes instrumentos tem a intenção de considerar outras dimensões do ser humano, a afetiva, social, cultural, e não apenas a cognitiva, já que é imprescindível a formação integral da pessoa e o desenvolvimento de todas as suas

capacidades. Entretanto, para que essa situação se concretize na prática, é preciso que a escola, como um todo, esteja engajada nesse processo.

Partindo do exposto, buscou-se identificar repercussões e mudanças nas práticas de planejamento do ensino e avaliação da aprendizagem, que, em decorrência da construção de novas competências, pudessem ser atribuídas à formação inicial no Curso de Pedagogia Modular. Dentre outros aspectos, teriam os egressos melhor capacidade de associar os objetivos do planejamento à avaliação, seriam eles mais eficientes e disciplinados na elaboração de planejamentos, demonstrariam maior compromisso com a sua execução, diversificariam procedimentos de avaliação e uso de instrumentos, como também lançariam mão na prática pedagógica da perspectiva diagnóstica de avaliação?

Os depoimentos apresentados a seguir nos ajudam a encontrar pistas, indícios para responder a essas questões:

Hoje realmente está mais fácil fazer o acompanhamento pedagógico na escola. Mas isso não quer dizer que tenha diminuído nosso trabalho, muito pelo contrário. Depois que os professores fizeram a formação, estão mais independentes, elaboram melhor seus instrumentos de avaliação. Elaboram melhor a sequência, escrevem melhor, embora eu ainda encontre muitos erros de ortografia nas provas. As próprias questões das provas são mais interessantes. E tem mais, ganharam autoconfiança, um ajuda o outro e quando precisam ainda recorrem a mim e até à diretora. No planejamento também, hoje eles planejam na escola e assim consigo acompanhar melhor e vejo que eles executam o que planejamos. Antes, o planejamento era só pra inglês ver. (Depoimento C10).

Eu acho que a mudança mais significativa é que hoje eles sabem o que fazer com o resultado das provas, além de divulgar as notas, é claro. Há uma preocupação de analisar os resultados, ver no que os alunos estão tendo mais dificuldade. Encaminhar alunos para o reforço. Antes não, era a nota pela nota. Uma coisa importante que vejo também é a preocupação com o diagnóstico cada vez que vamos iniciar uma nova etapa, e isso reflete no planejamento, porque é nele que ele vai ajustando o processo. (Depoimento C7).

Hoje eles têm uma visão diferente do erro. Passei por uma experiência mais ou menos assim, nem sei se vou me lembrar do detalhe, mas a Professora X disse que numa questão da prova um aluno muito bom errou e ela foi observar, ele errou o resultado, mas para chegar no resultado errado ele fez tanta coisa certa e a mais do que ela tinha pedido e ensinado, mobilizou tantos saberes que ela se tranquilizou com o erro dele e disse, ele é um espetáculo. Essa mudança para mim diz tudo. (Depoimento C5).

As provas dos professores eram tristes, cheias de erros, simplórias, mal distribuídas, sem sequência, questões mal formuladas que dificultavam a compreensão dos alunos. Eu acho que os alunos erravam mais por não entender do que por não saber. Às vezes, muito tradicional também, exigindo decoreba, e só. (Depoimento C2).

Com relação ao grau de eficiência dos egressos, na elaboração e execução dos planejamentos de ensino, houve um consenso absoluto de que após a formação os professores se mostraram mais eficientes. Mas o que mereceu destaque nas falas dos sujeitos foi o fortalecimento nas práticas de planejamento coletivo tanto nas ações de ensino na sala de aula, como as mais abrangentes no contexto escolar.

Não tem como comparar, era comum eu ser enrolada nos planejamentos. E o improviso reinava. (...) Depois do programa a conversa é outra, mesmo durante a formação eles tinham algumas disciplinas que já começaram a mudar a visão deles. Eles tinham que planejar para analisar o que estavam aprendendo na UFAC com o que estavam realizando na sala de aula, isso ajudou demais. (Depoimento C10).

Mudaram, sim, totalmente, depois da formação no programa. Mas, preste atenção, tem que lembrar que hoje também é lei, tem que planejar na escola, se faltar é chamado à atenção e pode até cortar o ponto. É, e também com a lei de incentivo, se ele faltar, vai no relatório, e ele não recebe, entendeu? Isso também tem obrigado o professor a planejar com os outros na escola. Tem que ver os dois lados. (Depoimento C2).

Posso ver a situação dos dois lados: de quando atuei como professora e depois que assumi atividades de coordenação desde 2003. O programa fez toda a diferença, antes cada um fazia o seu, quando fazia, sabe? Hoje os professores sabem ver a relação entre o planejamento, a avaliação, a elaboração de instrumentos. Todos mudaram, eles tiveram várias disciplinas que orientavam o planejamento e a avaliação, mas, claro, tem sempre aqueles que dão um pouco de trabalho e são resistentes demais. (Depoimento C6).

Quando observados cuidadosamente, os depoimentos dão conta de que a formação inicial no Curso de Pedagogia Modular repercutiu consideravelmente nas práticas de planejamento e avaliação. Nos momentos de aplicação dos instrumentos, nas conversas paralelas, era perceptível que nessas práticas a repercussão havia sido maior. No entanto, é importante ressaltar que ambas as práticas e, especialmente, as de planejamento têm, ao longo desta década, na educação escolar, sofrido forte processo de regulação por parte da Secretaria de Estado de Educação. Além de estarem computadas nas horas contratuais de trabalho dos professores, é normatizado que o planejamento seja um processo de construção coletivo, que ocorra no espaço escolar. Preferencialmente, uma hora depois do turno de trabalho, e constituindo-se numa prática organizada, orientada e acompanhada pelos coordenadores de ensino ou pedagógicos.

Em que pese às diferentes formas de organização do planejamento configuradas em cada escola, ou diárias, uma hora depois do turno de trabalho, ou semanal, em cinco horas

corridas ou em dias alternados, uma situação tem sido comum a todas as escolas: o planejamento é realizado coletivamente, ainda que por motivações externas ao sujeito.

Neste caso, há que se ponderar que as mudanças nestas práticas, identificadas pelos entrevistados, possam ter ocorrido também em função dessas exigências. Contudo, a despeito do exposto, o percurso de formação e a forma como as disciplinas foram estruturadas contribuíram para que o planejamento ganhasse nova configuração, deixando de ser uma tarefa meramente técnica e transformando-se em uma atividade que, a partir da formação, passou a ser concebida como uma ação pedagógica essencial ao processo de ensino e de aprendizagem, resultante de um processo integrador entre escola e contexto social, sendo por isso efetivada de maneira crítica e transformadora.

É importante destacar que foi sempre recorrente na fala dos sujeitos investigados a resistência de alguns professores a mudanças nas práticas pedagógicas. Em todas as escolas onde foram aplicados os questionários, nas conversas com os coordenadores, esse fato era em algum momento mencionado. Nesse sentido, é preciso compreender que, para que uma mudança se concretize efetivamente na prática docente, é necessário que ocorra uma mudança de postura do professor em relação à escola, ao seu trabalho, ao aluno e ao conhecimento. E especialmente, é necessário uma mudança na própria escola que precisa compreender a dimensão do seu papel como formadora da identidade do professor. Essas mudanças geralmente são desencadeadas por uma revisão de papéis.

5.3.6 Envolvimento com os projetos da escola

Hargreaves e Fullan (2000) apontam a necessidade de pensar o papel da escola como uma organização aprendente, ou seja, como local que se desenvolve na medida em que seus professores também se desenvolvem. Como já mencionado, para que os professores possam ter um bom desempenho, é preciso que haja uma mudança de atitudes e de práticas na escola, visando a envolvê-los nas iniciativas para seu desenvolvimento. Assim, decidiu-se investigar o nível de envolvimento dos professores egressos com as atividades e projetos propostos e desenvolvidos na e pela escola.

A literatura no campo da didática tem apontado para a sua importância e ao mesmo tempo para a resistência dos professores ao envolvimento nessas atividades. Esse desafio é intenso, pois implica novas formas de viver o coletivo e também mudança de posturas individuais. Portanto, não é um movimento tranquilo, uma vez que se tem na história de vida

e nas experiências do passado construções que nos identificam e nos estimulam ao individualismo e conservadorismo, embora a situação na atualidade instigue à mudança.

Envolver-se nas atividades desenvolvidas pela escola significa primeiramente romper a barreira do individualismo e perceber a importância pedagógica do outro. Significa, ainda, sentir-se parte do que está sendo desenvolvido, enxergando-se na ação e identificando sua capacidade de contribuição para a realização do que é proposto.

Neste sentido, no que diz respeito aos professores egressos do programa, oito coordenadores consideram que há participação efetiva e envolvimento nas atividades desenvolvidas pela escola, mais hoje do que antes da formação. Para dois respondentes, no entanto, os professores apresentam resistência a elas, insistindo em não participar, às vezes, apresentando justificativas esdrúxulas e não se envolvendo em eventos como festas, gincanas, grupos de estudo, mutirões, reuniões especiais com a comunidade e palestras.

Aqui a situação já foi mais difícil, tem melhorado. Os professores têm se envolvido mais nas atividades, colaborado na organização dos eventos. Mas já carreguei festa nas costas por aqui, de fazer a coisa sozinha mesmo. O que contribuiu para mudar? Acho que a formação abriu a cabeça deles e também as estratégias que usamos. Na hora do planejamento dessas atividades, tento envolver todo mundo, cada um sai com uma tarefa pra dar conta, assim, dividindo as responsabilidades, eles ficam sem alternativas. (Depoimento C9).

Sem dúvidas, depois que eles fizeram o programa, mudaram muito, mas ainda tenho professores aqui que, meu Deus do céu, além de não se envolverem, faltam e ainda chegam aqui depois com as desculpas mais esfarrapadas do mundo. Mas é assim mesmo, os dedos da mão não são iguais. E também tem aqueles que sabem que estão sendo avaliados no seu desempenho, aí se esforçam para não perder. (Depoimento C2).

A formação na universidade melhorou demais a atuação e envolvimento deles. Pra você ter uma ideia do quanto melhorou aqui na escola, as reuniões com os pais eram sempre com a direção ou com a coordenação, agora cada professor dirige sua reunião na sua sala de aula e nós apenas ajudamos a construir a pauta comum. As festas, cada turma tem uma atividade específica e é liderada pelo professor, assim estamos tendo bons resultados. (Depoimento C10).

Os depoimentos dão indícios de que a formação inicial no curso de Pedagogia Modular foi determinante para melhorar a participação e envolvimento dos professores. Entretanto, observa-se na fala de alguns coordenadores um elemento comum, a ação da escola por meio dos coordenadores na direção de envolver o professor. Essa capacidade dá pistas de que, para que o envolvimento se efetive, é necessário que a escola crie mecanismos para sua

participação e inserção, constituindo-se em um ambiente profícuo ao desenvolvimento profissional.

5.3.7 Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico

Frente aos eventos realizados pela escola, deu-se destaque à elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP. A elaboração e/ou (re)elaboração do PPP pode ser considerada como um momento importante de renovação da escola e de aprimoramento profissional em práticas coletivas.

A LDBEN instituiu e legalizou a necessidade de participação do docente no exercício efetivo de ações coletivas e dentre essas ações a proposta pedagógica da escola. Sendo assim expressa em seus artigos e respectivos incisos que:

Art.12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Ao estabelecer e prescrever esses artigos, a LDBEN passa a exercer pressão para que cada organização escolar conquiste sua autonomia passando a construir coletivamente, inclusive com professores, seu próprio projeto. Guimarães e Marin (1998), ao discorrerem sobre o exercício da efetiva autonomia, voltada à elaboração do PP, esclarecem que:

é essencial 'o saber fazer', o decidir coletivamente o que se quer, para onde, como e por que ir, tendo em vista o perfil de aluno/profissional que pretende formar. O projeto Pedagógico tem como característica a qualidade de explicar o que existe, comprometer os envolvidos com a superação do atual estado de coisas com vistas à realidade futura. (p.35-36).

Por se considerar de fundamental importância o comprometimento e a participação dos professores na elaboração deste documento e que até o momento sua construção ainda se constitui em desafio para maioria das escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais, que, no percurso de formação no Curso de Pedagogia Modular, as discussões relativas a este tema estiveram presentes em diferentes componentes curriculares (Organização do Trabalho Pedagógico, Planejamento e Avaliação Educacional, Investigação e Prática Pedagógica III, dentre outros).

Partindo das informações anteriores, perguntou-se aos coordenadores se os professores egressos eram participantes ativos na elaboração e/ou revisão do Projeto Político Pedagógico da escola e se a formação trouxe benefícios para a escola neste sentido. Para cinco coordenadores pedagógicos, os egressos contribuíram na sua elaboração ou contribuem sempre e ativamente na reelaboração do documento, ao passo que quatro responderam que, às vezes, eles participavam das reuniões e davam alguma contribuição, mas não viam muito entusiasmo por parte dos professores.

Eu elogio sempre os professores que se formaram no programa, mas, infelizmente, embora se saiba que eles aprenderam sobre o PPP na universidade, sabem de sua importância, nesse aspecto não temos recebido muito a contribuição deles. Aliás, eu acho todos os professores, até os que não são do programa, muito desinteressados com o PPP, aí ele acaba sendo um documento sem finalidades, fala verdade, não é? De gaveta. Perde o seu sentido. (Depoimento C4).

Eles sabem tudo sobre o PPP, nos encontros de planejamento, quando vamos discutir isso, parece até que vai dar briga, cada um quer explicar melhor, o que é e como deve ser construído, como aprenderam na UFAC e um monte de outras coisas, mas fica só no discurso, entende? Precisávamos tomar uma posição e eles reagirem para colocar em prática tudo que sabem. Eu acho que eu também sou pouco experiente. Tem muita escola que simplesmente copiou o PPP de outra escola, assim também não tem finalidade, vai pra gaveta só pra dizer que tem. (Depoimento C3).

Para uma das coordenadoras, os egressos não contribuem de forma alguma, afirmando que:

Nosso PPP é uma novela, ainda não está pronto, fizemos a reunião com a comunidade, levantamos os dados do histórico da escola e ainda não foi dado prosseguimento. Só não estamos mais desorientadas porque estamos usando o PDE para direcionar as ações da escola. Participamos até de uma reunião na universidade, há um tempo atrás recebendo orientação para a elaboração do PPP. O professor se colocou à disposição para vir aqui na escola, mas até agora não demos continuidade. (Depoimento C7).

Neste sentido, é importante considerar aquilo que Guimarães e Marin (1998) defendem, ao dizer que o PPP tem por finalidade orientar a ação do grupo de profissionais do ensino de uma instituição escolar, permitindo a crítica da realidade atual e fornecendo o referencial para avaliar o processo de execução do trabalho transformador nele proposto. Assim, ele se torna o referencial teórico-prático para o que cada professor proporá em seu ensino, não mais reduzindo-o ao planejamento semestral ou anual, ao preenchimento de formulários e os planos de aulas em textos sem finalidade e sentido para a prática educativa do docente.

Todavia, a análise mais cuidadosa de questões relacionadas com o envolvimento e participação dos professores em atividades dessa natureza permite perceber que construir um trabalho coletivo coerente, articulado e posicionado na escola, é tarefa desafiante, que exige empenho, persistência, paciência e crença naquilo que se quer. Segundo Fusari, o trabalho coletivo é, antes de tudo,

[...] aquele realizado por um grupo de pessoas - diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho de Escola e demais representantes da comunidade - que têm um compromisso com a causa da democratização da Educação Escolar no País, no Estado, no Município, e que atuam com o objetivo de contribuir para assegurar o acesso do aluno à escola, sua permanência nela e a melhoria da qualidade de ensino. (FUSARI, 1993, p.70).

A realização do trabalho coletivo não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa mesma escola, mas exige educadores que tenham os princípios da escola como pontos de partida e os objetivos comuns como pontos de chegada.

Um dos maiores entraves à realização de um trabalho coletivo na escola reside no fato que os cursos de formação de professores, eles próprios, não vivenciam uma proposta pedagógica fruto de um trabalho coletivo dos docentes que neles atuam. É como se o percurso da formação ensinasse aos professores como trabalhar de maneira desarticulada e fragmentada, sem uma percepção e um compromisso com a visão de totalidade do currículo e dos propósitos da escola. Em outras palavras, a ausência de um trabalho pedagógico interdisciplinar nos próprios cursos de formação contribui para a desarticulação do trabalho no interior da escola.

Embora seja bastante complexo compreender o que tem desmotivado os professores egressos a não participarem das atividades da escola e, dentre elas, da construção ou revisão do PPP, uma coisa é certa: as respostas dos sujeitos evidenciaram pouca repercussão da formação inicial no exercício desta prática no cotidiano das escolas.

5.3.8 Mudança qualitativa na relação professor-aluno-comunidade

Outro aspecto importante, considerado no bojo da pesquisa, foi a dinâmica da relação professor-aluno no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Estudos têm focalizado aspectos relacionados com o comportamento do professor na formação do aluno, estabelecida através de uma ligação contínua, estreita e extensa em sala de aula, que considera, especialmente na educação infantil e anos iniciais, ser a criança integral quem vai para a

escola, e não uma parte, o seu intelecto. Portanto, as relações sociais precisam ser globais, intensas e interativas.

Os resultados de uma pesquisa sobre relação professor-aluno, desenvolvida por Aquino (1996), concluiu que o trabalho docente tem se constituído muito mais na ordenação e controle, tanto do movimento físico, quanto da linguagem em sala de aula. O objetivo tem sido de que os alunos mantenham-se quietos e sentados, contemplando o que a professora apresenta, e somente respondendo àquilo que for solicitado. No entanto, a escola tem outra dimensão, sua lógica é invertida.

Na interação professor-aluno, a escola, enquanto instituição educativa, desempenha um papel fundamental. Ela é palco das diversas situações que propiciam esta interação, principalmente no que tange à sua dimensão socializante, a qual prepara o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade. Entretanto, nesta escola atuam na maior parte do tempo em sala de aula os professores.

Por conseguinte, o percurso de formação do professor deve concorrer para que, no desenvolvimento cotidiano de suas práticas, ele cultive a capacidade de criar um clima psicológico para aprendizagem, a aptidão para identificar, planejar e avaliar oportunidades de aprendizagem adequada, a capacidade e vontade de experimentar e descobrir abordagens mais convenientes para o ensino e a aprendizagem, e a possibilidade de entender e empregar de forma construtiva o seu próprio comportamento.

A relação entre professor e aluno na sala de aula depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir ao nível de compreensão deles e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o do aluno. Esta relação, quando solidamente construída, ultrapassa os muros da escola e é capaz de aproximar a comunidade das ações desenvolvidas pelo professor, trazendo-os para dentro da escola.

No entanto, o trabalho do professor em sala de aula, seu relacionamento com os alunos, é expresso pela relação que ele tem com a sociedade e com cultura. Abreu e Masetto (1990, p. 115) afirmam que “[...] é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade”. Segundo Freire, isso ocorre tendo como base uma relação dialógica imprescindível no desenvolvimento do ensino:

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam “porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem com suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas” (FREIRE, 1996, p. 96).

Todavia, independentemente do perfil e dos diferentes níveis de interação, é o professor quem regula o tempo, o espaço e os papéis desta relação. Cabe a ele, portanto, a iniciativa de criar e/ou aprimorar o ambiente necessário para o exercício da atitude dialógica. É através dela que o professor poderá atingir o corpo e a mente do aluno, seu pensamento e sua imaginação, suas necessidades intelectuais e afetivas.

Partindo deste pressuposto, perguntou-se aos coordenadores como era a relação dos professores egressos com os alunos após a formação no programa. Os dados revelaram que na avaliação de oito coordenadores os egressos gozam de uma boa relação com os alunos, e dois fizeram uma afirmação ainda mais otimista, apontando ser ótima esta relação.

Vejo que, hoje, a relação do professor com o aluno é menos autoritária, é mais afetuosa. Mudaram, sim, até no jeito de falar. São mais pacientes quando estão ensinando um conteúdo e buscam ouvir o que os alunos têm a dizer. Percebo um envolvimento maior e falam melhor dos alunos quando estão na sala dos professores. Estão ótimos em sala de aula nesse aspecto. (Depoimento C7).

O clima na sala de aula mudou muito. A forma como exploram os conteúdos, como desenvolvem as atividades e até como avaliam demonstra o quanto mudaram. Quando foi que eu via professor sentado no chão com os alunos no pátio ou na sala de aula, brincando? Tem uma professora aqui na escola que até recadinho coloca no caderno dos alunos de vez em quando, aí é uma festa. Acho que isso tem ajudado os meninos aprenderem mais, sabia? (Depoimento C3).

Até para brigar com os alunos quando eles estão aperreando demais, eles mudaram. Parece que ficaram mais educados (sorri muito). Ainda tem uns meio alterados, mas também tem menino impossível, mas acho que o melhor de tudo é que na sala da aula não vejo mais aquela rigidez do passado. Eles estão conseguindo ser mais amigos dos alunos. (Depoimento C6).

Os depoimentos, mesmo dos que não consideram ótima a relação, são reveladores de que a formação repercutiu positivamente na relação professor-aluno. Houve uma mudança significativa no interior da sala de aula, que concorreu para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Reconhecendo a importância e a necessidade de que as relações interativas do professor, realizadas no âmbito da sala de aula, devem ser estendidas à comunidade escolar

como um todo, perguntou-se ainda como é a relação dos professores egressos com a comunidade escolar (pais e outros profissionais da escola).

Como eu te disse, aqui na nossa escola depois que as reuniões passaram a ser dirigidas pelos professores, isso ajudou demais, tem pai que vem deixar o menino na escola, e eu não estou no portão, não decoro de quem o menino é filho, mas o professor agora sabe e se cumprimentam e conversam pelas ruas do bairro e até no comércio quando se encontram. Isso é bom pra escola, para o professor e para o aluno, você não acha? (Depoimento C10).

Eles se sentem mais responsáveis, e, depois da formação, com mais autoridade. Tem professor aqui que se sentia muito humilhado por não serem formados. Falavam menos nos encontros, achavam difícil conversar com o pai, tinham vergonha, não se expunham, eu é que tinha que fazer isso. (...) Hoje eles são mais seguros, lidam melhor com os conflitos na sala de aula, entendem melhor a questão da disciplina. Melhorou mesmo. Agora, tem sempre aqueles que só vão aos empurrões. É do jeito deles e não conseguem mudar. (Depoimento C2).

Os depoimentos evidenciam o quanto contribuiu a formação para a elevação da autoestima dos professores. Ela concorreu para aprimorar suas práticas no interior da sala de aula, trazendo resultados significativos com os alunos, que passaram a se sentir mais valorizados. Contribuiu ainda para abrir canais de comunicação mais sólidos com a comunidade como um todo.

5.4 Primeiras Aproximações

Nas análises acerca da visão dos coordenadores, no que diz respeito ao *Eixo Formação*, identificaram-se os seguintes resultados:

1. No que diz respeito ao perfil de atuação, houve fortes indícios de que a repercussão não pode ser atribuída exclusivamente à formação no Curso de Pedagogia Modular, posto que muitos programas de formação continuada com intervenção em sala de aula foram implementados;
2. A formação no programa foi considerada mola propulsora para a melhoria das práticas e aprimoramento da conduta dos professores;
3. A formação em serviço e no modelo que foi desenvolvida é vista como única possibilidade de o Estado do Acre formar tão grande número de professores, e neste aspecto há convergência nas falas dos sujeitos. Todavia, há divergência quanto à qualidade dessa formação;
4. Os professores formados pelo Curso Modular de Pedagogia, quando comparados aos professores formados em cursos regulares, manifestam diferenças no desenvolvimento

das práticas pedagógicas, demonstrando maior capacidade de articulação entre a teoria e a prática;

5. Os egressos esforçam-se para atender às expectativas da proposta curricular da escola;
6. Depois da formação, os professores estão demonstrando cansaço e reclamam estar sobrecarregados com o aumento de exigências e demandas na escola. Para os coordenadores, houve, sim, depois da formação, maior controle e exigência sobre a prática dos professores;
7. Quanto a melhora na qualidade do desempenho profissional dos egressos, na perspectiva dos coordenadores, isso é atribuído majoritariamente à formação continuada e não à inicial.

No que diz respeito ao *Eixo Práticas Pedagógicas*, os resultados da pesquisa apontam que:

1. Houve repercussão na gestão da sala de aula, avaliada pelos critérios de dinamicidade e criatividade. No entanto, foi possível registrar indícios de que os professores estão cansados e pouco motivados;
2. Os professores egressos compreendem o sentido e importância da contextualização dos conteúdos, afirmam que os materiais disponíveis na escola têm ajudado, mas demonstram terem ficado lacunas na formação;
3. Trabalham melhor na perspectiva interdisciplinar, mas têm dificuldades na avaliação do processo de aprendizagem nesta perspectiva;
4. As áreas de Língua Portuguesa e História são apontadas como as de melhor atuação, no entanto. No que diz respeito ao ensino da língua, atribuem isso não apenas à formação, mas às exigências do sistema e das avaliações nacionais com o foco na leitura e escrita;
5. Houve significativas repercussões da formação nas práticas de planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem. No entanto, embora haja o reconhecimento da formação como fator preponderante, as exigências do sistema e sua forte regulação nestas práticas são postas em relevo;
6. Houve pouca repercussão da formação, no que diz respeito ao trabalho coletivo, inclusive com insignificante contribuição com a escola na construção do Projeto Político Pedagógico.

O próximo capítulo propõe-se apresentar discussões relativas à formação em serviço no Curso de Pedagogia Modular, destacando as repercussões, mudanças e permanências

ocorridas nas práticas pedagógicas, que na perspectiva dos professores egressos são decorrentes da formação inicial.

CAPÍTULO 6

MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS: A VISÃO DOS EGRESSOS ACERCA DAS REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Objetiva-se neste capítulo descrever e analisar as repercussões da formação inicial em serviço no Curso de Pedagogia Modular, na perspectiva dos professores egressos. Os dados nele apresentados foram coletados a partir de dois movimentos distintos: numa primeira etapa, a partir da aplicação de um questionário a 150 egressos do polo de Rio Branco, e, na segunda, na entrevista a dez sujeitos deste mesmo grupo, com o objetivo de triangular e, poder cotejar o pensamento coletivo com as falas dos sujeitos individuais.

Pretende-se demonstrar a visão dos professores sobre a qualidade e relevância da formação, as repercussões e/ou mudanças que se evidenciaram na prática pedagógica. Finalmente, serão descritas as lacunas deixadas pela formação com vista a compreender os fatores que contribuíram e ainda contribuem para a ausência de mudanças nessas práticas.

O campo da prática pedagógica é multidimensional e envolve os conteúdos a serem ensinados, a metodologia, a avaliação, a relação professor-aluno-comunidade, a concepção de educação e de escola, vinculados contextualmente às características conjunturais e estruturais da sociedade.

Na esfera do cotidiano escolar e das reflexões conjunturais, a gestão democrática da escola e os processos participativos são elementos fundantes para o repensar da prática pedagógica. Dependendo da porosidade existente nas relações entre direção, coordenação, professores e comunidade escolar, haverá uma gestão mais propícia ou menos propícia ao desenvolvimento da reflexão e mudanças na prática pedagógica.

Quando se fala em prática pedagógica, faz-se imediata relação com o cotidiano da sala de aula e com o trabalho docente. Entretanto, as práticas pedagógicas não são unificadas. Coexistem no mesmo sistema, algumas vezes no mesmo estabelecimento de ensino, no mesmo segmento ou área de conhecimento, práticas extremamente diversas, algumas avançam sobre o tempo e outras não. Daí, a necessidade de dimensionar, em meio à polifonia existente, a compreensão do conceito, no bojo desta pesquisa.

6.1 Prática Pedagógica: dos conceitos ao conceito

Segundo Japiassú e Marcondes (1996), um conceito deve dar uma ideia, contribuir para formar opinião sobre algo, classificar, taxar, mais radicalmente, permite que se emita juízo, avalie. Ao construir um conceito, etimologicamente traz-se do latim o *conceptum*, que é por essência o pensamento, “[...] uma noção abstrata ou ideia geral, designando seja um objeto suposto único, seja uma classe de objetos” (p.48).

Segundo os autores, do ponto de vista lógico, “[...] um conceito é caracterizado por sua *extensão* e por sua *compreensão*”; ou seja, conceito e ideia estão intimamente relacionados numa associação, através de “[...] uma representação mental, imagem, pensamento, conceito ou noção que temos acerca de algo. As “ideias de alguém” são seus pensamentos, opiniões, concepções sobre alguma coisa” (p.135). Assim, interessa trazer por meio de uma revisão histórica, tendo como marco a década de 1960, o conceito predominante de prática pedagógica vigente na educação brasileira em diferentes momentos.

Na década de 1960, predominantemente, esteve em vigência a compreensão de prática pedagógica como aquisição de experiência. Nesse período, segundo Pimenta (1995, p. 29), a prática era compreendida como modelos teóricos a serem imitados, podendo ser adquirida por meio da “[...] observação de bons modelos e da reprodução dos mesmos”. Dessa forma, a formação prática dos professores estava voltada para a reprodução e o exercício de modelos pré-estabelecidos. A ênfase é na prática e no domínio técnico.

A partir da década de 1970, a prática passa a ser entendida como uma ação desarticulada da teoria, não sendo vista como referência para a fundamentação teórica. Nesse período, o curso de formação de professores passa a ter uma tendência excessivamente teórica.

No início da década de 1980, erige-se a compreensão de que a teoria e prática são indissociáveis no desenvolvimento da prática pedagógica, o que prevalece até os dias atuais. A partir de então, inaugura-se o entendimento de que teoria e prática formam uma unidade, devendo a teoria ser formulada e utilizada a partir das reais necessidades da realidade educativa. Com base nessa perspectiva, a prática do professor passa a ser vista como um momento de integração entre teoria e prática. A unidade passa a constituir o núcleo articulador do currículo e da formação do profissional da educação.

Dentro dessa perspectiva, na tentativa de busca por um conceito presente na literatura, Veiga (1994) destaca a prática pedagógica:

[...] como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização. (VEIGA, 1994, p.16).

Para Carvalho (2001), a prática pedagógica pode ser vista e interpretada,

[...] não somente como fruto de múltiplas determinações externas, mas também como estando associada a determinadas decisões que são aceitas e introjetadas no fazer da escola e no fazer do professor de maneira tácita, não questionável, fazendo com que os agentes da prática na grande maioria das vezes não tenham muito claramente definidas quais as percepções, apreciações, mecanismos e dispositivos reguladores que orientam suas decisões e orientam o fazer e a prática para esta ou aquela direção. (p.18).

Cavalli (2006) ressalta a prática pedagógica como um lugar no qual também se produz conhecimento, atribuindo-se valor aos saberes da experiência, provenientes do trabalho docente na escola e na sala de aula.

Para Vazques (1977), essa prática pode ser criadora ou repetitiva. A prática criadora é considerada como aquela que, em seu processo de realização, transforma uma realidade a partir de objetivos traçados. Estes objetivos são analisados partindo de atos conscientes. A prática repetitiva é aquela realizada de forma mecânica, espontânea, com um nível de baixa consciência. O autor ressalta que em toda prática existe uma relação entre o espontâneo e o reflexivo, ou seja, entre os níveis de baixa e elevada consciência.

No Projeto Pedagógico do Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia, a prática pedagógica foi considerada como constituinte de um campo específico de conhecimentos com uma multiplicidade de dados e conceitos fornecidos por outros campos, que são por ela confrontados em face das realidades da educação e intimamente relacionados ao desenvolvimento profissional.

Todavia, no que diz respeito à formulação do conceito, para além do exposto, ela foi compreendida como todo trabalho docente desenvolvido no âmbito da sala de aula e no cotidiano da escola. Ela é orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e reconstruída na escola, sendo fruto de decisões e da experiência tácita, podendo ser criadora e repetitiva a depender do nível de consciência reflexiva do professor.

As práticas pedagógicas podem ser modificadas, aprimoradas, como também podem se cristalizar em decorrência de um exercício mecânico e contínuo no cotidiano do trabalho docente. As mudanças na prática pedagógica do professor podem acontecer mediante uma série de etapas. Dentre elas, encontram-se a maturação do professor com relação à prática, sua

experiência pessoal adquirida no desenvolvimento da profissão ao longo da carreira, das relações interativas no ambiente profissional - a escola, e, preponderantemente, pelos estímulos que recebe no percurso de formação inicial, em que ele adquire conhecimentos específicos e apropriados ao desenvolvimento da profissão docente. Também ocorre na formação continuada, na qual ele vai se especializando e buscando desenvolvê-la de forma mais adequada e situada.

Imbernon (2002, p.30) afirma que a especificidade da profissão está exatamente no conhecimento pedagógico apropriado. O autor entende esse conhecimento como “[...] aquele utilizado pelos profissionais da educação, construído e reconstruído durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e prática”. Esse conhecimento é especializado, está interligado à ação. Não existe conhecimento prático sem conhecimento teórico, e a unidade entre ambos é que consolida o exercício competente da profissionalidade docente.

A competência profissional do professor, indispensável no decorrer de todo processo educativo, é formada por meio da interação entre teoria e prática. Assim, é necessário que, desde o início do processo de formação, o professor tenha consciência e domínio conceitual dos elementos que compõem essa unidade, como instrumentos que auxiliam na sua ação pedagógica, visto que o professor exerce um importante papel de mediador intencional e explícito no processo de elaboração conceitual planejado no decorrer da relação de ensino-aprendizagem.

Assim, ao considerar a construção do conceito de práticas pedagógicas, essas não devem ser desvinculadas do perfil desse profissional, uma vez que elas são influenciadas por uma série de fatores, dentre os quais destacam-se: as experiências pessoais vivenciadas quando aluno, o percurso da formação, as condições de trabalho na escola, a jornada de trabalho e, sobretudo, as experiências adquiridas durante os anos de profissão. Em se tratando das repercussões advindas da formação inicial sobre as práticas dos professores, não se podem esperar mudanças na forma de atuação se estes profissionais não repensarem as suas práticas no decorrer e permanentemente após o processo formativo, independentemente dos anos de experiência.

Considerando que o curso de Pedagogia Modular tinha como clientela professores em serviço, o modelo proposto buscou não desprezar os saberes adquiridos ao longo da profissão, nos anos que antecederam à formação inicial em nível superior, uma vez que a maioria deles já possuía habilitação em magistério em diferentes modalidades e participavam de programas de formação continuada oferecidos pelo governo. Acreditava-se que as repercussões advindas

de ambos os processos produziriam mudanças nas práticas pedagógicas dos professores em formação e impacto qualitativo na educação do Estado do Acre.

Como já mencionado, a metodologia do Projeto do Curso Modular de Pedagogia sugeriu no percurso de formação a observação e problematização da prática pedagógica, de forma a possibilitar ao professor cursista desenvolver o pensamento reflexivo e possível revisão do seu trabalho. Essa concepção no projeto reitera as contribuições de Schön (1992) e Nóvoa (1995), ao afirmarem que a formação se constrói por meio da reflexão crítica sobre a própria experiência, ou seja, a experiência e a reflexão são tidas como ferramentas de compreensão e análise do próprio fazer pedagógico do professor, o que permite o alargamento dos limites da formação inicial, a fim de que ele possa enxergar o mundo em outra perspectiva, para ter consciência do trabalho que desenvolve junto à escola e sociedade.

O referido autor destaca que o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Para ele, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os professores definem suas práticas pedagógicas baseados nos saberes que possuem e transmitem aos educandos, sendo que o saber docente se materializa na competência técnica e pedagógica para transmitir os saberes elaborados pela comunidade científica. A relação docente com os saberes não se limita à transmissão de conhecimentos, uma vez que na prática pedagógica os professores mobilizam diferentes saberes: os saberes da formação profissional; os saberes das disciplinas; os saberes curriculares e os saberes da experiência. O saber docente é, portanto, um saber plural, como já mencionado em outros momentos.

As diferentes articulações entre a prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática aos saberes que ela própria não produz e não controla. Ao professor é necessário saber ensinar, esse saber por sua vez está subordinado à relação pedagógica com o aluno e influenciado por outros campos, especialmente, o da psicologia do crescimento e desenvolvimento humano.

Para esses autores, os professores, mediante a dificuldade de controlar os diferentes saberes, produzem saberes que compreendam e dominem nas suas práticas, priorizando os saberes da experiência. Os saberes da experiência são adquiridos cotidianamente no exercício profissional e orientam a prática do professor, são eles que permitem ao professor enfrentar suas limitações e produzir um estilo pessoal de ensinar, criando inclusive determinados “macetes”.

Além do mais, na atividade docente o professor interage com outras pessoas, principalmente com seus alunos. Essa capacidade de interação em diferentes situações confirma no próprio professor sua capacidade de ensinar, ao mesmo tempo em que descobre os limites dos saberes pedagógicos adquiridos na formação. Portanto, é a partir dos saberes da experiência que os docentes avaliam a sua formação profissional e sua capacidade de mudança.

Os autores concordam também com a visão de professor como sujeito de transformação, como aquele que acredita na possibilidade de mudança, superando o estado de descrença e de um mero discurso, indo além das expectativas, valorizando os pequenos avanços e buscando, no coletivo, atingir as metas esperadas. Entretanto, é necessário que o professor exerça a capacidade de refletir, criticar e intervir no seu trabalho para aprimorar permanentemente a sua prática pedagógica, ao mesmo tempo em que desenvolve a capacidade de lidar com situações transitórias e variáveis, no decorrer e após a formação. Segundo Tardif (2002), no exercício cotidiano de sua função, essas situações aparecem de forma concreta, o que muitas vezes exige habilidade pessoal do professor para enfrentá-las, ainda que tenha que lançar mão da improvisação.

Entretanto, este não pode ser considerado um movimento tranquilo. Marcelo Garcia (1992) explicita as dificuldades que os professores de um determinado programa de formação têm em fazer mudanças nas suas práticas, uma vez que:

Entram no programa de formação com crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens do bom professor, imagens de si mesmos como professores e a memória de si próprios como alunos. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alterações ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino. (p. 55).

Acrescente-se ao exposto o tempo de experiência profissional do professor, que contribui para a cristalização de práticas, tornando as mudanças mais difíceis. Não é possível pensar em mudanças nas práticas pedagógicas, ou mesmo na escola, se os envolvidos não tiverem em mente todas as questões pertinentes a esse processo no qual se incluem, além da formação do professor, especialmente ela, suas crenças e convicções, seus sentimentos e atitudes, suas motivações e sua compreensão sobre as novas exigências da realidade. O desafio passa a ser o de compreender a estruturação das práticas pedagógicas dos professores, a partir das teorias da ação, o que implica reconhecer que elas são o resultado da interação de um contexto e de um *habitus*, para então pensar nas possibilidades de mudanças.

Para Bourdieu (2005), uma teoria da ação repousa na ideia de que os “sujeitos” são agentes que atuam e que sabem, dotados de um *senso prático*, de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão, de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. Nesta perspectiva, o *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação. (grifos do autor).

Essa abordagem teórica é amparada especialmente na Sociologia da Educação, mais especificamente nos estudos de Bourdieu (1983, 2005); Lahire (2002) e Perrenoud (1993, 2001). Ela permite compreender como se estruturam as práticas dos professores, quais são seus condicionantes e quais são (e se existem) os espaços para a reflexão na ação e para a reflexão sobre a ação.

Para Perrenoud (1993, 2001), a utilização da noção de *habitus* é fundamental para se compreender a prática pedagógica dos professores, pois, ela “[...] permite articular consciência e inconsciência, razão e outras motivações, decisões e rotinas, improvisação e regularidades” (PERRENOUD, 1993, p. 24).

Para Bourdieu (1983), o *habitus* é o produto da história, é “[...] um sistema de disposições duráveis, (...) estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador de práticas e das representações” (1983, p. 60-61).

Neste sentido, para Perrenoud (2001) a ação pedagógica dos professores é constantemente orientada pelo *habitus*, entendido como uma gramática geradora das práticas. Para o autor, os professores produzem rotinas que são colocadas em ação sem avaliar seu caráter arbitrário: “É a parte da reprodução, de tradição colectiva retomada por conta própria ou de hábitos pessoais cuja origem se perde no tempo” (PERRENOUD, 1993, p. 21).

Perrenoud considera, ainda, que há uma tendência racionalista e que, por várias razões, a prática é apresentada como sendo mais consciente e racional do que o é na realidade. Enfatiza que muitas das ações e das rotinas desenvolvidas pelos professores não são conscientes. Neste sentido, utiliza-se da noção de *habitus* buscando entender a ação em seus aspectos não conscientes, em suas motivações, improvisações e rotinas.

No entanto, Lahire (2002) coloca que, para compreendermos o processo de estruturação do *habitus* é necessário “[...] tratar teoricamente a questão do passado incorporado, das experiências socializadoras anteriores, evitando negligenciar ou anular o papel do presente (situação)” (p. 47). Neste sentido, nem o acontecimento desencadeador, nem a disposição incorporada podem ser entendidos como os únicos determinantes da prática.

Para Lahire (2002), existem formas variadas de estruturação de um *habitus* que não somente a ação, como a linguagem, por exemplo. O autor considera que as experiências passadas estão presentes em nossos esquemas de ação. Advoga que:

A ação (a prática, o comportamento) (...) é sempre o ponto de encontro das experiências passadas individuais que foram incorporadas sob forma de esquemas de ação (esquemas sensório-motores, esquemas de percepção, de avaliação, de apreciação, etc.), de hábitos, de maneiras (de ver, de sentir, de dizer e de fazer) e de uma situação social presente (LAHIRE, 2002, p. 69).

Nesse aspecto, o conceito de *habitus* independentemente da abordagem, oferece subsídios e correlações indispensáveis para tratar da mudança na prática pedagógica dos professores egressos, tomando por referência suas percepções, crenças e convicções e, especialmente, o papel da formação. Segundo Bourdieu (1974), o *habitus* é composto de experiências adquiridas e desenvolvidas desde o nascimento, fazendo com que uma pessoa aja ou reaja de determinada maneira dentro de sua realidade. Entretanto, esse modo de agir pode ser modificado por novas experiências, que, por sua vez, talvez deem origem a novos *habitus*.

Para Pinto (2000), no cotidiano profissional também se pode adquirir e formar *habitus*. Nessa concepção, a formação inicial em serviço pode ser vista por dois ângulos, como tentativa de reforçar o *habitus* existente adquirido pelos professores na experiência profissional ou como estratégia para transmitir um novo *habitus*.

Os processos de mudança nas práticas pedagógicas devem atender necessariamente ao que Marcelo Garcia (1999, p. 47) tem chamado de “dimensão social da mudança”, ou seja, a atenção ao impacto que a proposta de inovação tem, ou pode ter, sobre as crenças e os valores dos professores. Essa dimensão pessoal do professor envolve processos reflexivos sobre si mesmo, no contexto do exercício da profissão, com possíveis implicações no seu autoconhecimento como pessoa e como profissional.

Ocorre que muitas vezes há o esforço da mudança por parte dos professores. No entanto, eles têm consciência de que não é possível mudar sem os meios necessários e que estes vão além da formação. A partir dessa percepção, nascem muitos focos de resistência, acomodação e imobilismo, que tanto podem gerar mudanças como inibi-las. Vale ressaltar que isso tem se constituído em objeto de pesquisas no campo da formação profissional.

As pesquisas sobre professores ganharam destaque no cenário internacional, a partir dos anos 1980 e 1990, principalmente no que se refere à formação, à profissionalização, à prática reflexiva como constituinte do exercício profissional, à identidade, aos saberes e aos ciclos de vida do profissional docente. Tais estudos, segundo Nóvoa (1992), apesar de

heterogêneos, têm o mérito de (re)colocar o professor no centro da investigação.

Dentre os enfoques citados, o estudo do ciclo de vida profissional, especialmente de professores da Educação Básica, tem ganhado destaque por possibilitar uma melhor compreensão da pessoa do professor e, como consequência, de sua atuação docente. A compreensão desses aspectos são basilares para toda e qualquer proposta de mudança e aprimoramento profissional. Nesses estudos, segundo Bolívar (2002), é indicada a dimensão pessoal como fundamental no processo pelos quais os professores se constroem e dinamizam seu trabalho, deixando claro que “[...] o aperfeiçoamento profissional está associado ao desenvolvimento pessoal, ou faz parte dele” (p.8). Isto quer dizer que o que a pessoa é ou sente não pode ser dissociado do que realiza no exercício profissional.

Para este autor, o desenvolvimento profissional compreende três grupos de fatores: o professor como pessoa, o contexto em que trabalha e os incentivos e programas para uma evolução profissional. Disto resulta a importância dos estudos sobre o ciclo de vida do professor, que possibilitam uma maneira de promover conhecimento tanto da evolução profissional quanto do aperfeiçoamento da prática pedagógica e, conseqüentemente, da escola. Ele adiciona que os programas de desenvolvimento profissional, a partir desse conhecimento, não devem contentar-se com proporcionar recursos ou incentivos a mudanças particulares, sem articular um sistema formativo, suficientemente flexível, para que professores e professoras possam compor o itinerário pessoal mais condizente com sua evolução.

Pelo exposto, a formulação de políticas de formação precisam ser implementadas com conexão direta com as situações de trabalho e as trajetórias profissionais, para que surtam os efeitos desejados. Deve-se, em se tratando de uma proposta formativa, levar sempre em consideração a idade, a etapa da carreira profissional, as experiências vitais e os fatores de gênero, ou seja, o professor como “pessoa total”. Para Bolívar (2002): “[...] depois de perfilar estruturas favoráveis à mudança educativa, demo-nos conta de que no final o que importa é a maneira como os professores e professoras sentem, pensam e agem”. (p.8).

Nas investigações que têm como foco o estudo de trajetórias profissionais, identifica-se a presença de diferentes modelos de enfoque, e o modelo organicista, o continuísta e o ciclo de vidas são preponderantes. Em movimento análogo ao realizado no capítulo anterior, a opção aqui foi de analisar o desenvolvimento profissional e as mudanças na prática pedagógica dos egressos pela ótica do Ciclo Vital da Profissão. Nessa direção, o trabalho de Huberman (1992) constitui-se numa referência central nesse campo de investigação.

O autor caracteriza diferentes fases na profissão docente e adverte que “[...] não quer

dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (p. 37). Mas devem-se considerar as linearidades e pontos comuns existentes.

Complementando o exposto, Facci (2004) assinala que:

[...] é fundamental analisar os ciclos de vida profissional considerando-se as condições históricas do desenvolvimento da carreira. Não é possível aceitar que os professores se desenvolvam voltados apenas para si mesmos, sem considerar fatores políticos, econômicos e sociais que interferem no desenvolvimento do trabalho. (p. 36).

Adotar o enfoque de ciclos de vida da profissão docente implica considerar a existência de variações em função do contexto social e escolar do trabalho ou da própria pessoa. As modificações nas fases da vida profissional não são ocasionadas somente pela idade, não como se fossem consequências biológicas, mas sim pelas condições temporais, dos espaços e lugares determinados. Elas ocorrem pelas situações de oportunidades e limitações vividas. E mais, acontecem em diferentes territórios pelos quais as pessoas costumam transitar, quebrando, por vezes, a linearidade das experiências vivenciadas. Com relação a esse fato, Bolívar (2002) diz que:

O desenvolvimento de uma carreira é um processo que, embora pareça linear, apresenta avanços, recuos, descontinuidades ou mudanças imprevisíveis. A carreira do professor ou professora será uma criação conjunta da interação dialética entre o que queriam ser (fatores maturativos e psicológicos) e os fatores do ambiente social. (BOLIVAR, 2002, p. 52).

Ressalta-se que Huberman (1995) propôs um modelo de fases na carreira profissional, centrado nos anos de experiência docente e não na idade. Para ele, o desenvolvimento de uma carreira é um processo que para alguns pode ser linear, mas para outros apresenta momentos de altos e baixos. O estudo da carreira docente possibilita “a compreensão do percurso de uma pessoa numa determinada organização e a forma como as características dessa pessoa influenciam a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela”. (p. 38). Após decorridos sete anos de exercício da docência, os professores estão longe de encarar o ensino da mesma maneira. Uns canalizam as suas energias para melhorar a sua capacidade como docentes, outros centram a sua ação na promoção profissional investindo, por exemplo, no desempenho de funções de direção ou cargos administrativos. Entretanto, outros entram numa fase de verdadeira angústia existencial, submergidos pelo peso da rotina e das frustrações

cotidianas.

O referencial teórico que foi exposto se constitui na base para a descrição que vai ser feita do perfil dos professores egressos do Curso de Pedagogia Modular.

6.2 O perfil dos professores egressos: tempo de carreira, jornada de trabalho e formação

Os professores egressos do Curso de Pedagogia Modular, ao ingressarem na formação em serviço, estavam inseridos num contexto histórico marcado por um intenso movimento de reformas e afetados por um conjunto de fatores políticos, econômicos e sociais.

A trajetória profissional, em conformidade com o critério definido para a composição dos sujeitos da pesquisa, indicava que a experiência dos participantes era superior a dez e inferior a 20 anos, e nenhum dos professores encontrava-se em vias de aposentar-se. Têm como elementos comuns no perfil o fato de haverem vivenciado, majoritariamente, em sua trajetória de formação, cursos vinculados a programas de formação em serviço e estarem experimentando no contexto da escola uma sobrecarga de trabalho. Contudo, é certo que mesmo que os indivíduos estejam submersos em um mesmo contexto e apresentem similaridades no perfil, suas percepções e respostas se diferem, e isso se constituiu em elemento relevante por permitir uma leitura consistente das mudanças e/ou permanências ocorridas nas práticas pedagógicas dos egressos.

Não foi o foco de interesse nesta pesquisa identificar a faixa etária do professor, mas os anos de experiência. Nesse sentido, quanto ao tempo de docência, dentro do critério estabelecido, 90% dos professores egressos que responderam ao questionário encontravam-se acima de 15 anos na profissão e 10% entre 11 e 15 anos. Esse dado é bastante relevante, se considerarmos que ele indica primeiramente que, independentemente da idade em que tiveram acesso ao programa especial, a maioria absoluta dos professores egressos vivenciou a formação no curso de Pedagogia Modular quando já dispunham de anos de experiência em sala de aula.

Nesse sentido, Huberman (1995), ao abordar o ciclo da profissão, destaca que as fases/estágios na carreira profissional e suas possíveis derivações em novas fases dependerão dos acontecimentos ocorridos nas trajetórias individuais dos professores, determinados pelos sujeitos do arbítrio da própria maturidade ou pelo ambiente social. Dentre as fases propostas por ele, há um consenso na literatura na área de que as três primeiras são comuns à maioria dos professores.

A primeira fase é marcada pela entrada na carreira, chamada de exploração e transcorre nos três primeiros anos de ensino. A estabilização é a fase que se situa entre quatro e seis anos e é marcada pela consolidação de habilidades práticas, de um modo próprio de trabalhar. Ela caracteriza-se pela busca de uma autonomia profissional na execução do trabalho, pela capacidade de tomar decisões próprias. É nela que surge o estilo pessoal nas práticas pedagógicas, especialmente na gestão da sala de aula, e a autoridade passa a ser mais natural e, portanto, mais espontânea.

Outra fase é a *diversificação ou questionamento*, que abrange o período que varia entre sete e 25 anos de experiência docente. Os dados apontaram ser essa a fase na qual se encontram os sujeitos da pesquisa. Ela se caracteriza por duas situações: por um lado, existem professores que procuram comprometer-se com o trabalho de ensino, buscando novas experiências pessoais; por outro lado, alguns professores, devido às limitações institucionais do trabalho, sentem-se prejudicados no desempenho em sala de aula, e como saída para a carreira, buscam novos desdobramentos como, por exemplo, direção, assessorias e responsabilidades administrativas. Nessa fase, os professores procuram preservar o *status* adquirido buscando a atualização, e isso lhes permite conservar o entusiasmo. Não obstante, a fase de diversificação pode desencadear, em alguns, um período marcado por incertezas, variando de pessoa para pessoa.

Do exposto, decorre a explicação para o fato de que, a despeito de os professores sujeitos da pesquisa terem entre dez e vinte anos de carreira profissional, eles se manifestaram de maneira diferente. As falas em alguns depoimentos foram marcadas pelo entusiasmo, o compromisso e a realização na carreira:

Eu lutei muito para chegar até aqui. Fazer Pedagogia sempre foi o meu sonho. Hoje me sinto bem melhor do que eu era. Tenho mais entusiasmo no trabalho, sou mais dinâmica e criativa. Sempre fui responsável, mas enfrentei muitas dificuldades em sala de aula. Dificuldades com os alunos, com a disciplina na sala e com o conteúdo. Hoje domino melhor e busco fazer sempre diferente, inovar. Os alunos gostam de mim como professora. (Depoimento P3).

Eu sempre quis ser professora. Minhas tias contam que desde pequena eu já dizia isso. Adoro minha profissão, só que eu fazia muita coisa na marra, não fui bem preparada. Acho que matei muito aluno (sorri). Quando digo que o programa foi muito relevante é isso que estou querendo dizer, hoje me sinto preparada para o exercício da profissão e para seus desafios. (Depoimento P9).

Todavia, em uma direção diferente, foi possível identificar também, em alguns depoimentos, o desencantamento, os questionamentos e busca de diversificação na carreira:

Para mim, a formação no programa foi relevante, mas estou muito cansada. Aumentou demais o trabalho para os professores. A SEE cada dia cobra mais da gente. Queria mesmo é sair da sala de aula. Ando meio desiludida e financeiramente é melhor estar na coordenação ou na direção. Estou pensando seriamente em fazer o curso para ser diretor e aí me candidatar. (Depoimento P5).

A formação no programa foi muito relevante, só que hoje nem se compara, trabalhamos dobrado. É tanta burocracia e exigência da SEE e da escola que acaba sobrando pouco tempo para a gente colocar em prática o que aprendemos. Isso quando não percebo que muito do que aprendi não faz diferença para o sistema. Ele está mesmo é preocupado com números. Ando desanimada com o trabalho em sala de aula e me questionando se valeu a pena tanto sacrifício. (Depoimento P7).

Os depoimentos corroboram que, de fato, embora os professores estejam na mesma fase, eles têm perspectivas diferenciadas acerca de situações postas no cotidiano do exercício profissional e, conseqüentemente, respondem diferentemente a elas.

No que diz respeito à jornada de trabalho, dos 150 questionários selecionados, 144 responderam a esta questão. Desses, 48,7% atuam como professores em apenas um turno de trabalho, todavia 34,7% fazem jornada dupla atuando na mesma escola e 11,3%, além de cumprirem dupla jornada de trabalho, fazem-no em escolas distintas. Os dados permitem comprovar que praticamente metade dos sujeitos investigados, 46%, trabalha em torno de 10 horas por dia no exercício da função docente. Todavia, é necessário esclarecer que na maioria dos casos a opção por dupla jornada parte do próprio professor.

Esse dado torna-se relevante à medida que permite refletir sobre as conseqüências da decisão desses profissionais de impor a si mais trabalho. Fazem-no, na maioria das vezes, em decorrência de estratégias de sobrevivência pessoal e familiar. No entanto, isso tem gerado conseqüências que refletem diretamente nas ações do cotidiano, nas rotinas do trabalho escolar e na qualidade de vida pessoal e familiar.

Há elementos comuns nas falas tanto dos coordenadores quanto dos professores que evidenciam, seja pela opção pessoal, seja pela intensificação do trabalho na escola imposto pelo sistema – a sobrecarga, o cansaço e o desânimo dos professores. Este fato tem se constituído em obstáculo ao desenvolvimento da capacidade criativa fundamental ao exercício da profissão, sem contar o prejuízo trazido à vida familiar e social.

No que diz respeito à formação, no universo dos investigados, 78%, além de egressos do Curso de Pedagogia Modular, possuem formação continuada em Cursos de Pós-Graduação *lato sensu*. Destaca-se que esses cursos foram feitos ao final da formação no programa. A maioria deles foram oferecidos por instituições de ensino privado, uma vez que a UFAC não formulou política regular de formação continuada para professores no período posterior à

edição da formação inicial. Dos respondentes, 17,4% são egressos do programa e fizeram formação continuada apenas por meio dos programas oferecidos pela SEE. O percentual restante é de professores que se abstiveram de responder à questão.

Assim, em relação ao perfil, os dados evidenciam que quanto ao exercício profissional todos os participantes apresentam-se com tempo superior a dez anos; a maioria atua em dois turnos de trabalho e, como egressos, investiram, majoritariamente, na formação continuada em programas *lato sensu*, e tiveram acesso também à formação continuada promovida pela SEE.

Uma vez traçado o perfil desse grupo de sujeitos, obedecendo à mesma lógica do capítulo anterior, será analisado na sequência o eixo - formação - a partir das seguintes categorias: expectativas relativas ao Curso de Pedagogia Modular, relevância e lacunas da formação, mudanças e permanências na prática pedagógica, maiores contribuições da formação em serviço.

6.2.1 A repercussão do Curso de Pedagogia Modular enquanto política pública de formação: a visão dos egressos

No bojo de uma política nacional de ampla formulação e implantação de programas e cursos de formação inicial, na modalidade em serviço e destinados à formação de professores que atuam nas redes públicas, encontra-se o Curso de Pedagogia Modular. Seu objetivo central foi a melhoria da qualidade da educação no Estado, bem como em movimento similar ao nacional, a promoção da profissionalização docente por meio da nominada universitarização.

Para Bello (2008), a universitarização é um movimento que está conectado a uma rede de forças que ultrapassam as fronteiras nacionais e afetam as subjetividades e representações no âmbito local. Provoca, ainda, uma dualidade nos modelos de formação – um presencial, destinado aos futuros professores, e, outro, em modalidades diversas, inclusive a distância, para os professores em serviço -, na medida em que institui uma desigualdade de condições de formação.

Entretanto, como já mencionado, no caso do Curso de Pedagogia Modular, embora se tratasse de um programa de formação em serviço, a formação ocorreu com ênfase no modelo prático-reflexivo, foi ofertado na modalidade presencial, em semestres regulares, sem apoio de mídias interativas e tendo como agente exclusivo de formação a Universidade Federal do Acre. Nesse sentido, a expectativa era de que com base nesses diferenciais a formação

produzisse grande repercussão nas práticas pedagógicas dos professores.

Os dados aqui apresentados e analisados, embora conclusivos para esta pesquisa e preliminares acerca do objeto de estudo, possibilitam uma primeira aproximação na direção de avaliar a política educacional no Estado do Acre, no campo da formação de professores, que, apesar de estar ainda em curso, já evidencia repercussões e mudanças.

É demasiadamente importante destacar que os depoimentos dos sujeitos quando comparados, em alguns aspectos são marcados por conflitos, incoerências e divergências, no entanto, não são por isso menosprezados. Ainda assim são reveladores de percepções de sujeitos individuais, mas ao mesmo tempo coletivos. Nesse sentido suas falas são aproximações, pistas, indícios de uma realidade muito mais profunda que a pesquisa, a despeito do rigor científico, não consegue alcançar.

Nessa direção, indagou-se aos 150 professores que avaliação eles faziam da formação em serviço, por meio do programa quanto às expectativas e necessidades formativas. Do percentual de respostas válidas (140 sujeitos), 52,9% afirmaram que o curso atendeu em parte suas expectativas e necessidades, 42,4% disseram que o curso atendeu plenamente suas necessidades e expectativas, e 0,7% que o curso não havia atendido às suas expectativas e necessidades. Os depoimentos a seguir ajudam nessa compreensão.

Se não fosse por este programa, jamais teria chegado à universidade. Formar-me foi difícil demais. Não estava mais acostumada a ler. Só estudava o que era relacionado com a sala de aula. Deparei-me com textos difíceis demais, professores complicados. Algumas disciplinas eu tinha a sensação que não iria conseguir. Mas, hoje vejo que valeu a pena, tenho que melhorar em muita coisa, mas sou bem melhor do que eu era. (Depoimento P4).

Olhando de forma geral acho que a formação no Modular foi muito boa. Falo por mim e por minhas colegas aqui da escola. Somos bem melhores hoje (sorri). Quem soube tirar proveito do curso cresceu, se desenvolveu. Tivemos disciplinas e professores maravilhosos, materiais bem atualizados. Não deixou nada a desejar se compararmos com o regular, aliás eu acho até que foi melhor porque nós já éramos professores. Só que nenhum curso ensina tudo, a gente tem que correr atrás, as coisas mudam. (Depoimento P9).

Meu pai era seringueiro, vivi até os doze anos na colocação e depois mudamos pra uma colônia na estrada de Plácido de Castro, lá no Mendes Carlos II. Acreditei que ia sair da UFAC outra pessoa, pra minha família eu sou doutora. Lá descobri que a gente aprende muito, muito mesmo, mas não saímos sabendo tudo. Aqui temos que continuar correndo atrás. Mas, sou outra pessoa hoje, não tenho nem dúvidas disso e sei o quanto é importante para um professor ter formação no nível superior. (Depoimento P2)

Como forma de dimensionar esta questão, solicitou-se ainda que, aqueles para os quais

o curso não havia atendido plenamente as expectativas e necessidades, apontassem as três principais lacunas deixadas no percurso da formação. Na análise da frequência das respostas, a maior incidência apontou primeiramente para o excesso de informação no curso, quando comparado com o tempo disponível para a formação. Isso, na percepção dos sujeitos, concorreu para a superficialidade na abordagem dos componentes curriculares e um aligeiramento nos conteúdos das disciplinas de formação.

A segunda maior frequência foi atribuída ao preparo teórico-prático considerado insuficiente para lidar, especialmente, com a inclusão de alunos com necessidades especiais, tanto no que diz respeito ao trabalho na sala de aula quanto nos procedimentos de avaliação do progresso desses alunos.

A terceira maior frequência diz respeito às lacunas deixadas e que impossibilitaram e para alguns ainda impossibilitam um trabalho eficiente no processo de alfabetização tanto na Educação Infantil quanto no primeiro ano do Ensino Fundamental. Segundo os egressos hoje as demandas nessa área são imensas e eles se sentem despreparados para responder a muitas delas.

A partir da realização das entrevistas, essas evidências foram reforçadas reiterando o aligeiramento, superficialidade e lacunas deixadas na formação. No entanto, apesar do exposto, a importância da formação não deixou de ser também evidenciada.

O curso de formação supriu em parte minhas expectativas, mas eu só me dei conta disso depois que sai da UFAC. À medida que fui enfrentando situações novas na escola é que eu pude perceber. Antes, durante a formação eu achava que o curso estava me preparando para tudo. Até eu ter que enfrentar a realidade da inclusão na minha sala de aula. Perdi o chão, mas a gente tem que encontrar o caminho. Não fui e nem me sinto preparada para isso. Tivemos acho que duas disciplinas que tratou do trabalho com alunos especiais, mas ficou muito na teoria. Enfrento hoje muitas dificuldades e tenho dois alunos na minha sala, às vezes, sinto que o que faço não tem sentido algum para eles. (Depoimento P1).

Em minha opinião, o grande problema da formação no programa foi a pressa com que tudo acontecia. O professor passava um texto hoje e amanhã ele já tinha que ser lido e trabalhado. Era um amontoado de informações, trabalhos um atrás do outro. Em um módulo fazíamos várias disciplinas e elas eram dadas uma de cada vez, isto foi ruim, não dava tempo de estudar, aplicar e ver se o que estávamos aprendendo fazia sentido na sala de aula. Foi tudo corrido. A quantidade de disciplinas eu acho que era a mesma dos alunos do Curso de Pedagogia regular, só que no programa como acontecia uma de cada vez, parece que ficava mais corrida, não rendia. Lembro de muita coisa, mas sempre de forma superficial. (Depoimento P10).

Uma disciplina de 60 horas fazíamos em 12 dias. Era tudo muito rápido. Eu estudava a tarde e trabalhava de manhã e a noite. Lia meus textos na hora da merenda e confesso, às vezes, até na sala de aula enquanto os meus alunos faziam as atividades. É diferente de uma disciplina feita no semestre inteiro, distribuída em

dois ou três tempos na semana. Fiz uma disciplina, acho que era Planejamento e Avaliação Educacional, detestei, lembro até da professora. Nesta disciplina eram tantos textos que teve dia da professora trabalhar em uma tarde, três textos. Mas de qualquer forma, para mim o programa foi tudo de bom. Abriu horizontes, me fez ver coisas que nunca imaginei. Depois do programa sou melhor como professora, como pessoa. Compreendo melhor as coisas, leio e escrevo melhor, falo melhor. Sem falsa modéstia eu sou mais competente hoje. (Depoimento P3).

Os dados revelam, a partir da capacidade de reflexão dos sujeitos, que a formação inicial, a despeito de seus percalços, emerge como um momento marcante na vida pessoal e profissional dos professores egressos. Há um terreno comum implícito na fala dos entrevistados – o reconhecimento de que, depois da formação, eles se sentem mais competentes.

Necessário se faz refletir acerca do contexto em que foram deflagradas as políticas de formação de professores, especialmente por meio de programas especiais, em todo o país. O argumento apresentado pelo CNE, que justificava a implementação de tais políticas, era o de que, até então, no Brasil, o preparo de professores mantinha um formato tradicional não contemplando características consideradas na atualidade como inerentes à atividade docente. Era premente que um novo modelo fosse implementado (DCN, 2001, p. 04).

Partindo dos depoimentos e do argumento acima exposto, como forma de avaliar a política de formação realizada por meio do Curso de Pedagogia Modular, merece que se traga à tona seu princípio norteador. Conforme já exposto nos capítulos anteriores, tanto para a reforma da formação de professores no Brasil quanto no projeto do referido curso, a concepção de competência aparece como nuclear na orientação da formação. E ganha respaldo na medida em que é vista pelo MEC como um novo paradigma curricular, "[...] no qual os conteúdos ou disciplinas não têm sustentação pedagógica em si mesmo, mas enquanto meios para a constituição de competências" (MELLO, 1999, p.02). Se este aspecto for considerado, os depoimentos dão indícios de que a formação atingiu seus objetivos apesar das lacunas apresentadas.

Outras lacunas foram apontadas com menor grau de incidência. No entanto, considerando sua importância e como forma de apresentá-las, as mesmas foram distribuídas em eixos a partir da aproximação no conteúdo das respostas e ordenadas considerando da maior à menor incidência à medida que se repetiam. Concluído este movimento, as mesmas foram organizadas em um quadro, para uma melhor visualização.

A partir da análise do QUADRO 13, há que se ressaltar que a expectativa inicial, quando da implementação da política de formação de professores, por meio do Curso de Pedagogia, era que se possibilitasse ao licenciando uma imersão teórica e prática no fazer da escola, em todas as suas dimensões e que garantisse por meio da aquisição de habilidades e

novas competências a superação do modelo de racionalidade técnica que se manifesta por diferentes meios. No entanto, ao observar as respostas dos sujeitos, em que pese mencionar, significa assumir que tudo não foi tão perfeito como se esperava.

QUADRO 13

Síntese ordenada das lacunas apresentadas pelos professores egressos na formação no Curso de Pedagogia Modular

ORDEM DE INCIDÊNCIA DAS OCORRÊNCIAS	EIXOS DE ADENSAMENTO	DESCRITORES DAS RESPOSTAS
1º.	Projetos Interdisciplinares	Pouca ênfase na elaboração de projetos interdisciplinares e as exigências da escola hoje.
2º.	Alfabetização	Pouco preparo para a tarefa árdua de alfabetizar, conteúdo e metodologias insuficientes para esta área, pouca oportunidade prática para quem não atuava na Educação Infantil.
3º.	Formação em áreas específicas	Formadores fora de área específica da formação, preparados do ponto de vista teórico, mas sem nenhuma vivência prática na escola; dificuldades de aceitação e de lidar com o perfil e experiência dos professores em formação.
4º.	Didática	Pouco aprofundamento no uso de novas metodologias, na elaboração de instrumentos de avaliação, no planejamento interdisciplinar, na relação professor-comunidade.
5º.	Relação teoria e prática	Muita teoria, mas descontextualizadas da prática, excesso de valorização da prática em detrimento do conhecimento teórico e pouca mediação entre a teoria e prática.
6º.	Execução das práticas pedagógicas	Desrespeito e desvalorização da escola ao processo de formação do professor, no decorrer do curso, descrédito na possibilidade de mudanças qualitativas na prática pedagógica, resistência às mudanças que eram necessárias e erigiam-se ao longo da formação

Alguns depoimentos reiteram o exposto no quadro:

Durante praticamente doze anos me revezei entre o trabalho na 2ª, 3ª e 4ª série, hoje 3º, 4º e 5º ano, nunca quis trabalhar com a Educação Infantil, alfabetização e 1º ano, ainda hoje me sinto totalmente despreparada. Tivemos algumas disciplinas e para quem estava atuando nessas turmas elas tinham significado. Para mim não. Se eu tiver que pegar uma turma dessas, não me sinto preparada, não tenho as habilidades necessárias, mas sei onde buscar e sei que vou aprender fazendo. (Depoimento P6).

Eu fiz a formação no programa e a formação continuada, mas tenho ainda muitas dificuldades de trabalhar com as turmas de seis anos. Alfabetizar todas enfrentando a pressão que temos por resultados, é difícil. Não me senti bem preparada na universidade para esta tarefa. Penso assim a teoria é boa e tem tudo a ver com a prática, mas acho que é pouco explorado na formação as dificuldades que na prática nós vamos encontrar. Parece que isso a gente aprende mesmo é na sala de aula. (Depoimento P4).

Para mim a maior lacuna da formação foi e continua sendo o pouco aprofundamento nos conteúdos específicos. E uma coisa puxa a outra. Se não domino os conteúdos tenho dificuldade de planejar, de dirigir a turma e de avaliar. Sofro ainda para ensinar alguns conteúdos de matemática, de Língua Portuguesa e de Ciências. (Depoimento P2).

Dentre os diferentes aspectos que poderiam ser analisados, na perspectiva dos depoimentos expressos, merece destaque a ênfase dada às diferentes percepções da relação teoria e prática no percurso de formação e a compreensão, embora não teoricamente expressa, de que alguns saberes são adquiridos no exercício da profissão. Aquilo que defende Schön (1992), que a prática profissional é considerada uma instância de produção de saberes e competência.

Ao considerar a relação teoria e prática, a mesma é vista pelos sujeitos sob diferentes perspectivas, embora com ênfases aproximadas. Ora eles analisam que ocorre um distanciamento entre o que ensina a teoria e o que é efetivamente possível na prática, ora apontam para a desvinculação entre o que é ensinado ao longo da formação e o trabalho no cotidiano escolar. Todavia, o que ganhou relevância na falas dos sujeitos foi a desarticulação entre o domínio de áreas específicas que são objetos do processo de ensino-aprendizagem e a adequação as necessidades e capacidades dos alunos.

Para além das lacunas até aqui mencionadas, um depoimento foi bastante significativo e de certa forma é reiterado, ainda que de maneira implícita, nas falas anteriores:

Tenho 19 anos de magistério em sala de aula. O meu maior problema no programa foi lidar com alguns professores formadores que a despeito de dominarem muito bem suas disciplinas do ponto de vista teórico, não tinham a menor vivência com a escola. Isso foi complicado. Não articulavam o que ensinavam com a prática por desconhecerem mesmo. E pior, tinham dificuldades em aceitar o que falávamos. Acho que era assim, nós precisávamos da teoria porque muita coisa fazíamos sem saber o porquê e eles precisavam da nossa experiência, pois a teoria tem que ser

contextualizada. Só que com muitos esse diálogo era impossível. Uma coisa é a escola dos livros e outra é a escola que trabalhamos no dia-a-dia. Na Pós-graduação que eu fiz também enfrentei esse problema. (Depoimento P8).

Neste depoimento e nos anteriores, um elemento comum também mereceu destaque: a dificuldade apontada dos formadores no espaço das universidades de lidarem com a formação em serviço. Essa dificuldade pode ser atribuída ao desconhecimento por parte da universidade da realidade escolar em que atuam os professores em formação. Segundo Martins (1996), esse distanciamento criado, ao longo do tempo, entre a universidade e a escola pública pode ser explicado pelo enclausuramento da comunidade teórico-acadêmica, que se manteve, ao longo dos séculos, fora da sala de aula e distante dos dilemas enfrentados pelos professores no cotidiano do trabalho na escola.

Weber (1999), ao contextualizar a formação docente frente aos desafios de um mundo globalizado em constante transformação, chama a atenção para o fato de que a concepção de escola mudou. E nessa nova escola o papel do professor é o de mediador do conhecimento, uma vez que o aluno tem acesso a diversas fontes de informação. Assim, a escola é tida como mais um *locus* de produção de conhecimento e não mais como único como foi vista durante séculos. Entretanto, ainda ocorre nos espaços acadêmicos de formação um ensino acrítico, disciplinar e diretivo. Com dificuldades de assimilar mudanças e muitas vezes sem experiência profissional na Educação Básica - é sob essa égide que o formador que atua hoje em instituições de ensino superior foi formado e faz a formação. Essa postura, na maioria dos casos, acaba guiando sua conduta acadêmica na formação de professores em exercício o que acaba por desencadear conflitos e até rupturas.

O pouco contato com as práticas no cotidiano da escola, associado às dificuldades de assimilar mudanças no campo educacional, geram conflitos decorrentes da incapacidade de articulação e contextualização do que se ensina com o que é efetivamente implementado na escola.

Por outro lado, quando os formadores adotam novas posturas formativas, deparam-se com a dificuldade de esquecerem suas crenças e saberes fundamentados na representação socialmente construída de que, por pertencerem ao quadro docente da universidade, passam a ser detentores de saberes cientificamente legitimados na academia. Em muitos casos, apesar do acesso a pesquisas que indiquem novos caminhos para a formação docente, é mais confortável continuar com as certezas e as representações de uma formação baseada no imobilismo da atividade educativa, desvinculada da prática cotidiana do professor. Nesse sentido, Schnetzler (1998, p. 398) alerta que “[...] ainda tem sido comum o oferecimento de

programas de formação continuada pelas universidades onde não se rompe com a racionalidade técnica”. Há indícios que resida aqui a explicação para as impressões e representações dos professores egressos.

Embora desfocando-se das lacunas, na formação atribuídas diretamente a ineficiência de algumas ações no Curso de Pedagogia Modular dois depoimentos foram bastante significativos. Eles evidenciam como lacuna na formação um elemento externo, atribuído à gestão da escola ou mais precisamente à dificuldade dos gestores escolares em verem a escola como agência formadora. Isso reiterou um grande contingente de respostas que também foram dadas no questionário.

Para mim, a maior lacuna foi a dificuldade e falta de apoio da escola durante a minha formação. Estou nesta escola desde 1996. Foi difícil no tempo que estava na UFAC. Primeiro a falta de compreensão da diretora que fazia questão de exigir o dobro de nós. Éramos sete aqui dessa escola no programa. Não éramos aliviadas em nada. O pior foi depois que passamos a enfrentar a dificuldade de colocar em prática o que íamos aprendendo. Ela é antiga e por desconhecer muito do que a gente estudava achava um absurdo algumas coisas e até chamava nossa atenção. Depois ela saiu e foi eleita a equipe de gestão. Isso foi bem na época que discutíamos muito a participação da comunidade na escola, muitas disciplinas trataram disso, no entanto, aqui isso não funcionou nem naquela época. Tem mais, ainda hoje para sairmos da sala de aula para fazer um trabalho de ciências, geografia no pátio, é uma novela. Eles acham desnecessário e perda de tempo com tanto barulho e interpretam tudo como bagunça. Isso me desmotivou e desmotiva demais, minhas colegas também diziam o mesmo. (Depoimento P7).

Eu vejo assim, o Estado queria a nossa formação mas a escola não estava preparada para isso. Eu me lembro que tínhamos disciplinas que precisávamos descrever algumas atividades e outras coisas da escola. A direção sempre via isso com maus olhos, era como se estivéssemos falando mal da escola ou mostrando as coisas ruins dela. Cansei de ser chamada a atenção. A escola não percebeu que isso só servia para melhorar, pois, se nós mudássemos nossa postura eram os alunos e a escola que seriam beneficiados. Mas, infelizmente, esse apoio nós não tivemos. (Depoimento P9).

Há um consenso na literatura que, para que a formação inicial e continuada promova avanços, é preciso que ela seja articulada e desenvolvida dentro da escola, tida como o local privilegiado. É nela que o professor se desenvolve enquanto profissional e constrói seu saber, feito de experiências, inalienável, enraizado, mediado pelas relações que estabelece com seus pares, com os alunos e seu meio sociocultural, num processo de troca e reflexão permanente sobre a prática.

Candau (1996), Nóvoa (1995) e Tardif (2002) afirmam que a formação continuada deve ser desenvolvida na escola, a partir dos saberes docentes e de seu ciclo de vida, mediante forma interativa-reflexiva, visando o desenvolvimento pessoal e profissional do professor,

bem como objetivando tornar a escola um espaço democrático.

Nóvoa (1995) aborda três aspectos fundamentais que devem ser contemplados no processo de viabilização de uma formação de qualidade: o desenvolvimento pessoal do professor, mediante formação crítico-reflexiva; o desenvolvimento profissional, ou seja, produzir a profissão docente conferindo a ela identidade, a partir de questionamentos sobre a autonomia, e o profissionalismo do professor face ao controle administrativo e às regulações burocráticas do Estado; e o desenvolvimento organizacional, pois as mudanças e inovações não ocorrem sem que ocorram transformações na organização escolar.

Candau (1996) defende que a escola deve ser privilegiada como lócus de formação. Entretanto, reconhece que não se alcança esse objetivo de forma espontânea, visto que o simples fato de estar na escola não garante as condições mobilizadoras de um processo formativo. Nesse sentido, é necessária uma prática pedagógica reflexiva, capaz de identificar os problemas, e de resolvê-los. Além disso, a mesma deve ser pautada em um trabalho colaborativo. Não adianta um professor apenas mudar, isso não dará nova configuração ao espaço escolar.

Oportunizar uma formação continuada na escola trata-se de trabalhar com o corpo docente, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, mediante espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva formadora, articulada com o desempenho profissional.

Sob esse aspecto, é possível perceber a dificuldade que algumas escolas encontraram em responder favoravelmente ao desenvolvimento da formação em serviço. Isso pode ser explicado por dois vieses. De um lado, houve um afrouxamento por parte dos professores nas questões relacionadas à escola em virtude da focalização na formação e todas as demandas dela advindas. De outro lado, a insegurança por parte de muitas equipes de gestão, por não terem se mantido atualizadas e se encontrarem de certa forma ameaçadas pela nova lógica de trabalho, imposta pela formação de um grande número de professores.

Perguntou-se aos professores se a formação no Curso de Pedagogia Modular havia proporcionado mudanças no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. 86,8% dos egressos responderam que sim, 12,5% assinalaram que as mudanças ocorreram apenas em alguns aspectos e um único professor respondeu não ter experimentado mudanças. Como forma de compreender melhor esta questão, solicitamos que fossem apontados pelos sujeitos três aspectos da sua prática nos quais a formação havia produzido mudanças. Semelhantemente, solicitamos também nos momentos de entrevistas que os professores se manifestassem acerca dessa questão.

Considerando que 150 sujeitos responderam ao questionário e a lógica apontasse para a existência de 450 respostas, foram coletadas por meio dos questionários um total de 413. Para apresentação dos dados e efeitos de análise, adotou-se o procedimento de agrupar as respostas semelhantes e em seguida ordená-las, utilizando como critério a frequência com que apareceram. Os resultados se configuraram como apresentado no QUADRO 14.

As mudanças ocorridas na concepção de avaliação, na compreensão de suas funções e na elaboração de instrumentos ganharam destaque nas respostas. De forma aparentemente contraditória, ao considerar questionamentos anteriores, o maior domínio de conteúdos específicos e a capacidade de contextualização teve grande incidência de respostas. Nesse aspecto, é preciso compreender que os professores admitem ter sido esta uma área em que a formação repercutiu produzindo efetivamente mudanças significativas. No entanto, reconhecem que sob alguns aspectos os conhecimentos adquiridos foram insuficientes por ser constituir esta, a área que mais precisavam de domínio. Ressalta-se ainda ser recorrente nas falas que nos conteúdos específicos, os fundamentos, conceitos e metodologias foram tratados de forma superficial e aligeirada.

QUADRO 14

Síntese das mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas em decorrência da formação na perspectiva dos professores egressos

Ordem	Prática Pedagógica	Descritores da Mudança
1º	Avaliação	Concepção, suas modalidades e funções, diversificação nos instrumentos.
2º	Conteúdos específicos de Ensino	Maior domínio, capacidade de aprofundamento, importância da contextualização.
3º	Metodologias e Recursos	Maior diversificação, compreensão de sua importância, valorização de métodos socializantes, valorização do uso de diferentes recursos didáticos.
4º	Planejamento	Compreensão de sua importância e finalidades, importância no contexto da escola, mais coletivo e participativo.
5º	A aula	Mais dinâmica, contextualizada, ponto de partida é o aluno e seu conhecimento prévio, mais segurança .
6º	Trabalho com Projetos	Interdisciplinaridade, contextualização, interação, diálogo.
7º	Relação aluno/professor/comunidade	Mais afetividade, respeito às diferenças e ritmos de aprendizagem, mais interação, diálogo e capacidade de agregar a família à escola.

Fonte: Respostas dos questionários aplicados aos egressos.

Dentre as diferentes práticas, as repercussões foram menos percebidas pelos sujeitos na relação professor-aluno-comunidade. Entretanto, no interior das escolas, essa relação ainda é marcada por conflitos desencadeados ora pelo excesso de rigidez e práticas autoritárias, ora pelo excesso de afetividade que tem mascarado, às vezes, a função precípua da escola - ensinar. Apesar do exposto, é preciso considerar que, na realidade do município de Rio Branco, ainda se constitui um desafio no cotidiano das escolas aproximar, em uma relação interativa e colaborativa no processo de ensino-aprendizagem, o professor, o aluno e a comunidade escolar como um todo, embora avanços sejam declarados pelo sistema.

Entretanto, os depoimentos ao longo das entrevistas foram importantes e deram indícios de que o Curso de Pedagogia Modular repercutiu qualitativamente nas práticas pedagógicas. Apesar das lacunas apresentadas pelos egressos na formação, muitas falas corroboraram com o que foi sistematizado no QUADRO 14, reafirmando as repercussões e mudanças.

Mudei minha conduta frente à sala de aula, minhas aulas são hoje muito mais dinâmicas, produzo meus recursos didáticos, vario na organização da sala, valorizo mais a participação do aluno. Acho que mudei muito também na forma de ver a avaliação, acho que sou hoje mais atenciosa e justa, vejo os erros com outro olhar. (Depoimento P1).

Eu vejo assim, quando a gente gosta do que faz é diferente. Eu adoro o que faço. Então quando fui fazer Pedagogia no programa, agarrei com unhas e dentes tudo que me ensinavam. Até o que os maus formadores diziam e faziam eu observava e claro para não repetir. Vinha pra escola e queria colocar tudo em prática. Eu mudei demais. Hoje consigo desenvolver projetos interdisciplinares na escola, avalio melhor meus alunos, reconheço sua importância. O planejamento coletivo passou a ser uma experiência muito rica pra mim. Eu planejava antes, mas era MEU planejamento, MINHA aula. Hoje, vejo o quanto a gente ganha trocando e compartilhando as experiências. (Depoimento P9).

Quando eu fui fazer o ensino superior eu já tinha mais de 40 anos e muito tempo de sala de aula. Foi um choque. Tinha dias que eu voltava arrasada da UFAC. Eu pensava que sabia fazer as coisas. Mudei demais em muitas coisas, mas a formação mudou mesmo foi minha maneira de dar aula. Hoje mesmo bem mais velha, sou mais dinâmica, criativa, uso mais recursos, vario na forma de fazer minha aula. Sei que ainda tenho dificuldades em alguns conteúdos. Eles foram trabalhados muito por cima. Mas aí, corro e peço ajuda aos outras colegas e a coordenadora que também é bastante experiente. (Depoimento P4).

Se eu fosse fazer tudo de novo diria que teria que aprender de forma mais aprofundada os conteúdos, ainda tenho muitas dificuldades. Nem sei se é bem no conteúdo, às vezes é também na forma de ensinar. Também tudo foi dado no programa de forma muito rápida. Mas eu mudei depois da formação, hoje sei buscar saídas para as minhas dificuldades, enfrento de frente, sou mais honesta comigo mesmo (sorri). Tenho uma outra visão do erro, avalio de diversas formas meus alunos e sei que eles estão aprendendo mais e melhor. (Depoimento P7).

No contexto dessa discussão, há que se ressaltar a existência de tensões, divergências e convergências identificadas na perspectiva do que foi respondido nos questionários e dito nos momentos de entrevistas, no que diz respeito às lacunas deixadas no percurso formativo, tanto quanto nas mudanças na prática por ele desencadeadas.

A formação docente ancorada na possibilidade de formar um profissional reflexivo constitui-se em um grande desafio e requer a articulação teoria-prática no processo formativo, de forma a repercutir nas práticas dos egressos em um saber-fazer consistente e mais consciente. Pensar a prática, refletir sobre as condições sociais e contextuais em que ocorre o fazer docente e analisar as decisões a serem tomadas, podem trazer significativas contribuições para que o professor amplie sua visão e sua consciência sobre o agir profissional. Entretanto, embora a concretude da articulação teoria e prática fosse a base fundante do programa, na perspectiva dos sujeitos, ela foi tensionada e posta como uma lacuna importante. Segundo eles, houve ao longo do processo formativo um distanciamento entre o que foi pensado e o que efetivamente fora executado. Segundo os egressos, majoritariamente, isso pode ser atribuído a alguns professores formadores que desconheciam a realidade do cotidiano das escolas do ponto de vista da vivência.

No que diz respeito às divergências, as questões ligadas ao campo da didática, como o planejamento de ensino, o trabalho com conteúdos, metodologias, recursos didáticos, avaliação e relação professor-aluno que como bem se sabe não podem receber um tratamento desvinculado tendo em vista sua organicidade e relação imediata, também foram tensionadas e apresentadas pelos egressos como lócus de ocorrência de lacunas na formação. Entretanto, embora de maneira aparentemente contraditória, ao refletirem sobre as mudanças ocorridas a partir da formação, são nestes aspectos que elas foram predominantemente localizadas.

Há uma convergência nos resultados de que o preparo no percurso de formação para lidarem com questões relacionadas à inclusão de alunos especiais, a alfabetização com todas as demandas e exigências foi insuficiente e deixou severas lacunas. Houve também indícios nas falas de que os conteúdos específicos, ao longo do processo formativo, foram trabalhados de forma muito rápida e superficial. Atribuíram isso à organização modular do curso, o que também contribuiu para ocorrência de outras lacunas. Todavia, reconhecem e afirmam que houve importantes repercussões e mudanças em suas práticas pedagógicas.

Estudar a formação inicial de professores em serviço, tomando como referência as práticas pedagógicas, implica num modo singular de compreender o exercício da docência como espaço/tempo fundamental na constituição dos processos de se fazer professor. O professor, ao longo do processo formativo, deve ser instigado a perceber que a formação

inicial, apesar do tempo de exercício profissional exercido por ele antes dela, constitui-se em um desafio de romper com práticas cristalizadas e, principalmente, a investir de forma consciente no desenvolvimento de sua profissionalidade, aprimorando e (re)significando permanentemente essas práticas.

Considerando que a prática pedagógica envolve, simultaneamente, os múltiplos saberes que são mobilizados e/ou produzidos no transcurso da ação docente, tendo em vista ser esta ação demarcada por diferentes objetivos e necessidades; considerando ainda, a prática como lócus de conhecimento e desenvolvimento profissional docente é que se defende que os processos formativos devem proporcionar ao professor um sólido e amplo repertório de saberes necessários ao exercício profissional em um permanente diálogo com a realidade escolar, na perspectiva de formar um profissional com autonomia, senso crítico e, sobretudo, que se perceba como professor com habilidades para (re) significar o contexto de sua ação.

As práticas pedagógicas não podem ser concebidas pelo formador nem pelo professor em formação como um conjunto de ações desarticuladas e justapostas, restrita ao observável. Elas envolvem concepção, consciência, definição de objetivos, reflexão sobre as ações desenvolvidas, estudo e análise da realidade para a qual se pensam as atividades. Vazques (1977) afirma que toda atividade prática “[...] é a transformação real, objetiva do mundo natural ou social. Sem essa ação real, objetiva sobre a realidade, (...) não se pode falar propriamente de práxis como atividade material consciente e objetivante” (p.174).

Nesse sentido, a expectativa era de que a formação de professores no Curso de Pedagogia Modular, orientada por pressupostos formativos, que buscaram ao longo do percurso a interface com os conhecimentos profissionais dos professores em formação, as práticas cotidianas realizadas na escola e a realidade social na qual o processo ensino-aprendizagem ocorre e transcorre, instigasse-os ao desenvolvimento de suas capacidades de análise por meio do pensamento reflexivo, possibilitando mudanças qualitativas no seu fazer. Isso vai na direção do que afirma Therrien (2002) quando diz que “[...] o processo de formação deve assegurar o desenvolvimento dos hábitos de um autodisciplinamento que proporcione ao aprendiz docente ser um sujeito reflexivo, produtor consciente dos saberes de sua prática” (p.103).

Ainda na perspectiva de desvelar as contribuições da formação, solicitou-se que os sujeitos apontassem por ordem de prioridade, não mais subjetivamente, mas a partir de cinco itens, qual a maior contribuição da formação em nível superior em serviço. É importante ressaltar que aqui os percentuais não são cumulativos, considerando que as respostas foram desmembradas em cinco quadros em que o maior percentual foi indicado. Dos resultados

considerados válidos, uma vez que 140 sujeitos responderam a questão e dez se abstiveram ou a invalidaram assinalando diferente do solicitado, chegamos aos seguintes resultados:

TABELA 19
Contribuição da formação inicial em serviço por ordem de prioridade na perspectiva dos professores egressos

Ordem de prioridade	Descritor da Prioridade	%
1 ^a	Mudança qualitativa da prática docente	52,7
2 ^a	O aumento da autoestima	44,6
3 ^a	A melhoria salarial	50,3
4 ^a	Reconhecimento profissional	60,7
5 ^a	Melhoria na relação com os colegas de profissão	47,6

Fonte: Questionário aplicado aos professores egressos

Observa-se que, considerada a ordem de prioridade, a maior contribuição foi apontada por mais da metade dos sujeitos como sendo a mudança qualitativa na prática. A esse respeito os professores se manifestaram:

Tudo que experimentei nos anos que passei na UFAC foi importante. Valeu a pena apesar do sacrifício e sofrimento. Hoje ganho muito mais, melhorei minha condição social, posso comprar coisas que jamais imaginei, passeio mais, viajei, Mas, nada se compara as contribuições que recebi para a minha prática pedagógica, hoje elas são diferentes, são bem melhores. Embora eu ainda tenha algumas dificuldades pra ensinar. (Depoimento P6).

Eu considero impossível passar quatro anos na UFAC e sair do mesmo jeito. Eu mudei, todo mundo mudou. Acho que nossas práticas em algum momento foram modificadas. Também aprendemos lá sobre isso (...) temos que refletir sobre tudo o que fazemos e mudar sempre que for necessário. As mudanças não aconteceram só naquele tempo, continuam a acontecer, pelo menos para mim. (Depoimento P9).

Outro elemento que merece destaque diz respeito à baixa estima e às dificuldades evidenciadas ao longo da formação, que davam indícios do quanto os professores se sentiam discriminados no ambiente da escola e ao participarem de cursos de formação continuada, por não disporem de formação em nível superior e como eles mesmos expressavam, por não terem um diploma. Esta opção apareceu na pesquisa como a segunda maior contribuição.

Depois que fiz a formação no programa, escrevo melhor, falo melhor, me visto melhor (sorri) e me relaciono melhor com os colegas de profissão. Antes era

complicado, quem não tinha diploma era visto como um “Zé Ninguém”. (Depoimento P4)

Passei por situações difíceis nas escolas por onde trabalhei com esta história de não ter curso superior, por ter vindo da zona rural, eu comecei a trabalhar no PAD-PEIXOTO e ainda mais porque minha aparência apresenta que eu sou mais velha do realmente sou. Parece que ninguém acreditava que eu poderia um dia ir para a UFAC. Naquele tempo, sofri muitas humilhações, ninguém nem me ouvia. Hoje a história é outra, exatamente o contrário. Por causa de tudo, isso sou muito respeitada pelos colegas na escola. (Depoimento P5).

Embora durante a implementação do programa de formação se propalasse que os professores não estavam preocupados com a formação e melhoria da qualidade de suas práticas e sim com a melhoria salarial, esta opção apareceu somente como terceira maior contribuição.

TABELA 20

Aspectos no cotidiano do trabalho escolar, na dimensão pedagógica, onde se identifica maior repercussão da formação na perspectiva dos egressos

Ordem das prioridades	Descritor da Prioridade	%
1 ^a	Avaliação da aprendizagem dos alunos	63,6
2 ^a	Gestão da sala de aula	50,5
3 ^a	Planejamento do Ensino	55,4
4 ^a	Relação professor aluno	62,8
5 ^a	Relação com a comunidade	94,9

Fonte: Questionários aplicados aos professores egressos.

Finalizando a discussão de aspectos relacionados à formação e utilizando procedimento análogo à questão anterior, indagou-se em que aspectos do cotidiano do trabalho escolar, na dimensão pedagógica, os egressos identificavam mudanças ou maior repercussão nas práticas decorrentes do processo formativo no programa especial. Objetivava-se com esta questão direcionar a segunda etapa do questionário, ou seja, identificar os aspectos particulares de mudança em cada uma das práticas assinaladas pelos respondentes.

Como se pode observar na TAB. 20, na dimensão pedagógica, as repercussões da formação nas práticas foram evidenciadas pelos sujeitos em todos os aspectos descritos. No quadro das prioridades, as práticas de avaliação da aprendizagem aparecem em primeiro lugar, seguidas da gestão da sala de aula, planejamento de ensino, relação professor- aluno. Destaca-se que a absoluta maioria dos professores, 94,9% concordou que na relação professor-comunidade foi no que a formação menos repercutiu. A análise mais aprofundada

do exposto será feito a seguir.

6.2.2 Análise das repercussões e das mudanças ocorridas na prática pedagógica na perspectiva dos professores egressos.

Partindo da constatação de que, na perspectiva dos egressos, houve repercussões nas práticas pedagógicas, buscou-se então o aprofundamento nas respostas, objetivando identificar em que aspectos dessas práticas ocorreram as repercussões e mudanças e para, além disso, em quais porventura houve permanência. Como forma de organizar melhor as informações, apresentar-se-á as repercussões e mudanças nas práticas partindo da Gestão da sala de aula, planejamento de ensino, avaliação da aprendizagem, e, por fim, na relação professor-aluno, prática essa que na perspectiva dos sujeitos sofreu menos repercussão.

Para Pimenta (2005), a Educação tem, historicamente, enquanto prática pedagógica, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes impõem. Como já exposto no bojo deste estudo, o quadro educacional no Estado do Acre, quando da implementação dos programas especiais, não era animador. O contexto educacional demandava, em caráter de urgência, a melhoria nos indicadores por meio de um conjunto de ações, dentre elas a formação dos professores em serviço. Nutria-se a expectativa que, com o ingresso no curso de Pedagogia, os professores aprimorariam significativamente suas práticas e isso teria uma repercussão direta no trabalho da sala de aula, da escola e nos indicadores educacionais do Estado.

Assim, na perspectiva de analisar a repercussão que a formação em serviço produziu nas práticas pedagógicas identificando as mudanças e permanências, as análises terão como ponto de partida os objetivos formativos propostos no projeto do curso. Portanto, optou-se por carrear e encontrar também as consonâncias ou dissonâncias entre esses objetivos e os resultados advindos dos questionários e das entrevistas.

Ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso Modular de Licenciatura Plena em Pedagogia (2001), é possível identificar que dentre os muitos e diferentes objetivos formativos era esperado que o professor no contexto de sua prática no cotidiano da escola fosse capaz de:

- Desenvolver habilidades e construir competências, tornando-se capaz de orientar sua prática fazendo suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas, partindo de princípios éticos e pressupostos epistemológicos coerentes;
- Dominar os conteúdos das diferentes ciências que compõem o currículo das séries iniciais do ensino fundamental, bem como a capacidade transpor esses saberes,

em conteúdos de ensino;

- Aprimorar sua relação com o aluno atuando de modo adequado às suas características específicas, suas necessidades de cuidados e suas formas peculiares de aprender;
- Fazer uso de estratégias diversificadas de avaliação de aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;
- Promover ações integrativas que aproximem a comunidade e a escola, no sentido de tornar os ambientes propícios ao sucesso da aprendizagem dos alunos.

6.2.3 A Gestão em Sala de Aula

Em se tratando inicialmente da Gestão da sala de aula, perguntou-se aos egressos que mudanças poderiam ser consideradas mais relevantes. Considerando a resposta de 142 sujeitos, 35,2% afirmaram que as repercussões e mudanças mais significativas ocorreram no uso de metodologias diversificadas; 25,4% afirmaram ser na capacidade de organização do espaço e do tempo de aprendizagem; 19,7%, na capacidade de fazer transposição didática; 15,5% no aprimoramento dos conteúdos específicos das diferentes áreas e apenas 4,2%, na melhoria da relação professor-aluno.

Os recursos didáticos e as metodologias são de fato elementos importantes do trabalho docente que estão intrinsecamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem. Eles podem facilitar ou não na construção do conhecimento, dependendo de como são organizados, selecionados ou pertinentes ao conteúdo a ser trabalhado. A utilização adequada de recursos viabiliza o bom andamento da aula, porém para que isto ocorra devem ser utilizados de forma racional e coerente.

No que diz respeito às metodologias, para Libâneo (1994), na prática pedagógica do professor, o desenvolvimento metodológico tem a função de articular objetivos e conteúdos com métodos e procedimentos de ensino que provoquem a atividade mental e prática dos alunos. Nisso reside a importância do professor desenvolver competências que lhe permitam definir com clareza a metodologia que irá empregar, e, uma vez definida, que recursos poderão ser utilizados e como devem ser manejados para que os objetivos de ensino-aprendizagem sejam alcançados satisfatoriamente.

A seleção de metodologias e de recursos didáticos é um processo que implica na capacidade de reflexão do professor alicerçada numa formação teórica consistente. De acordo

com Haydt (1997), no desenvolvimento desse processo, o professor deve ser capaz de adequar os objetivos e conteúdo ao grau de desenvolvimento dos alunos, à função que se quer desenvolver, seja ela cognitiva, afetiva ou psicomotora. Especialmente no que diz respeito aos recursos didáticos, os mesmos precisam ser simples, de fácil manejo, de manipulação acessível e, sobretudo de qualidade. Tanto as metodologias quanto os recursos precisam ser atrativos e despertar a curiosidade dos alunos

Ainda em relação às opções metodológicas adotadas pelo professor, vale ressaltar que nem sempre uma metodologia é suficiente para responder a todas as necessidades do coletivo, no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, segundo Bordenave e Pereira (2007), existe a necessidade de variar e experimentar sempre novos métodos, alternando os de exposição com os de transmissão por meios mecânicos, projetos e estudos dirigidos, observando criteriosamente a resposta dos alunos em termos de aprendizagem a cada um deles.

Da mesma forma, os recursos didáticos devem ser utilizados de forma a auxiliar o trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem. Eles precisam ser empregados como meios necessários e como estímulos para uma aprendizagem significativa. Os recursos colaboram para melhorar a aprendizagem quando são utilizados sobre critérios e princípios adequados na busca da eficácia do ensino. Portanto, sua seleção e organização deve ser cautelosa e criteriosa. A partir do exposto, foi possível compreender o desafio posto aos professores e o que representou o processo formativo na repercussão e mudança nessas práticas. Nos momentos das entrevistas, perguntas da mesma natureza foram feitas e os depoimentos reiteraram os resultados apresentados.

Eu sentia dificuldade em tudo. Depois da formação no programa, sou mais criativa, consigo pensar melhor e escolher metodologias diferentes a depender do conteúdo. Depois da formação trabalho melhor com projetos. Eu não me perco mais na distribuição do tempo. Antes não, planejava uma coisa e aí as coisas não saiam como eu havia planejado eu me desesperava, me perdia. Às vezes eu passava tanta coisa no quadro e deixava pra explicar depois que os meninos copiassem, chegava o fim da aula nem eles tinham terminado de copiar, nem eu explicado. (Depoimento P6).

Eu até domino os conteúdos. Minha dificuldade estava mesmo em ensiná-los, em fazer a chamada transposição didática. Cansei de ficar desanimada. Eu me esforçava em ensinar, falava, repetia, perguntava e quando chegava na hora da atividade eu tinha a sensação de que não havia ensinado nada. Eu ficava muito desanimada. Depois da formação, compreendo melhor o que preciso fazer e falar, as oportunidades que preciso criar para que os alunos se esforcem na construção do conhecimento. Acho que sou também menos dependente da coordenação e dos colegas. Consigo pensar minhas metodologias, me viro na produção e na seleção dos recursos didáticos e compreendo que nem tudo que eu gosto é melhor naquele conteúdo, as vezes, tenho que fazer diferente do que estou acostumada para que o

aluno possa aprender. (Depoimento P1).

Diversifico minha prática, tenho sempre novas ideias. O que não dei conta de aprender na UFAC, eu corro atrás, agora sei o caminho. Busco diversificar meu trabalho para deixar os alunos sempre motivados e com isso me realizo. Leio muito, pesquiso, procuro estar sempre atualizada, isso também devo ao programa. Acho que sou também mais habilidosa na elaboração de recursos didáticos. (Depoimento P9).

Quando penso em como era minha prática, sinto pena de meus alunos. Todo dia era sempre tudo igual. Para mim, bastava dar o conteúdo. Não me importava com a forma. Se tinha tempo e material, eu até fazia algum recurso, mas na maioria das vezes era só o livro mesmo, quando tinha. Ao longo da formação fui compreendendo e hoje estou certa que se um aluno aprende sem ter muita coisa, imagina se eu tiver uma metodologia diferente e recursos interessantes em? Isso eu devo a formação no programa. (Depoimento P2).

Observa-se, nos depoimentos, que na gestão da sala de aula mudanças significativas ocorreram na postura do professor egresso, quanto ao uso de metodologias diversificadas e recursos didáticos apropriados. Há um elemento comum nas falas quando os sujeitos atribuem-nas à formação inicial no programa especial.

Dentro da escola, a função do coordenador pedagógico nem sempre é bem delimitada. A compreensão de seu papel vai de um auxiliar do diretor para as questões burocráticas a alguém capaz de resolver os problemas disciplinares dos alunos. Entretanto, sua função precípua é criar estratégias para que os professores se aprimorem e para que os alunos aprendam mais e melhor. Neste aspecto, um depoimento foi importante, pois o egresso, além de reconhecer que a formação repercutiu e produziu mudanças nas suas práticas na gestão da sala de aula, agregou a elas a ação formativa do coordenador no ambiente escolar.

Quando eu comecei a formação no programa especial é que eu percebi o quanto eu tinha que aprender. Senti muita vergonha ao ver que fazia tanta coisa errada na sala de aula, principalmente na hora de ensinar os conteúdos. A maior mudança na minha prática foi realmente aprender mais e melhor os conteúdos. Mas, hoje também organizo melhor o espaço da sala de aula e o tempo de aprendizagem. Também não posso deixar de dizer do papel especial da coordenadora aqui da escola. Ela é experiente e muito competente, ajudou-me demais também. À medida que eu ia aprendendo lá, ela ia me ajudando aqui na escola a colocar em prática. Acho que onde menos houve mudança foi na relação com meus alunos, sempre me dei muito bem com eles e seus pai, mesmo antes da formação. (Depoimento P4).

Portanto, as análises do conjunto dos resultados permitem afirmar que a formação repercutiu positivamente na prática pedagógica dos egressos e produziu mudanças na gestão da sala de aula. Indicam que o objetivo formativo, neste aspecto, foi alcançado. Os professores desenvolveram habilidades e construíram competências tornando-se capazes de orientar sua prática fazendo suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas, partindo de

pressupostos epistemológicos coerentes.

Os resultados são indícios de que o sistema conta hoje com professores mais competentes para orientar de maneira autônoma suas escolhas e decisões metodológicas, mais preparados no que diz respeito aos conteúdos, embora apresentem ainda lacunas. Eles também estão mais competentes na transposição didática e na capacidade de administrar as situações de aprendizagem em termos de espaço e de tempo.

6.2.4 A Prática de Planejamento

O planejamento de ensino, na última década, vem ganhando novos contornos, especialmente se considerado o contexto tradicional no qual ele emergiu e analisá-lo hoje dentro de uma perspectiva histórico-social. Na prática pedagógica, ele pode ser considerado o principal recurso para organização e coordenação do trabalho docente. É nele que o professor estabelece a previsão das atividades didáticas, a fim de conseguir êxito nos objetivos propostos. Na concepção de Libâneo (1994), ele é um meio para se programar as ações docentes se constituindo também em um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à prática de avaliação da aprendizagem.

O planejamento foi também uma das práticas pedagógicas em que, segundo os sujeitos, houve repercussão e mudança a partir do processo de formação no Curso de Pedagogia Modular. Interessou, então, desvelar em que aspectos ela havia repercutido. Dentre os itens apresentados, como possibilidade de resposta, 47,2% dos sujeitos responderam que a partir da formação passaram a planejar, executar e registrar sistematicamente suas aulas, 39,7% passaram a planejar coletivamente as ações de ensino e 13,1 responderam que houve mudanças significativas na concepção de planejamento. Entretanto, embora estivesse itemizado no rol de respostas, destaca-se que nenhum sujeito declarou não haver experimentado mudanças nesta prática, posto que antes da formação já procedessem de forma coerente e adequada.

A esse respeito, durante as entrevistas, alguns depoimentos foram esclarecedores.

Antes da formação, o planejamento era para mim um faz de contas. Importava mesmo era saber que conteúdos tinham que ser dados naquela série. Bom, aí eu pegava o livro e trabalhava os conteúdos um a um. O livro era meu planejamento. Eu não percebia a necessidade de ter que fazer um planejamento diário. A formação me ajudou a perceber muitas coisas: que o conteúdo é importante, mas preciso refletir como ele pode ser trabalhado, com que métodos, que recursos posso utilizar, a questão do tempo que preciso para desenvolver as atividades e outras coisas. Agora, depois da formação passei a fazer o planejamento diário, às vezes, semanal, mas sozinha. Esse negócio de planejamento coletivo acabou sendo uma imposição da escola porque a secretaria exige. (...) É, em alguns aspectos acho que ele é super

importante, mas em outros o vejo como desnecessário. (Depoimento P2). Como já falei e vou repetir eu acho que a formação me ajudou a compreender a importância do planejamento, pelos textos que tive que ler, pelas atividades que eu tinha que desenvolver no curso. Mas, em algumas questões, não aprofundou muito não. Parecia que porque éramos professoras já sabíamos o que estavam ensinando. Eu sempre planejei mas revi muita coisa dessa minha prática depois que entrei no programa. Trabalho aqui nesta escola e de manhã em uma escola particular e lá eu tenho que apresentar meu planejamento semanal e ele é lido e tudo mais pela coordenadora de lá, então o que eu sempre fiz foi adequá-lo a minha realidade aqui, porque esse bairro é muito pobre e violento, então tem coisa que não bate, não dá pra fazer igual. Mas aí, no programa, aprendi que na hora de planejar estamos **refletindo** sobre tudo isso e é por isso que se tornou importante os momentos de planejamento na escola com os demais professores, embora isso seja uma imposição da secretaria de educação, está até na lei, eu planejo com minhas colegas, recebemos a orientação da coordenadora, só que **esse planejamento não substituiu o meu de sala de aula**. (Depoimento P8). Grifo nosso.

Muitos aspectos importantes poderiam ser extraídos desses depoimentos. Destaca-se que embora tenha tido avanços acerca da necessidade e valor do planejamento, ainda se conserva um ranço acerca da necessidade de que o mesmo seja feito coletivamente no ambiente escolar. Em decorrência, os professores acabam criando formas de resistência e enfrentamento e uma delas evidencia-se no que é expresso no depoimento do P8, Embora ele construa o planejamento coletivamente, reconhece ser essa uma imposição da SEE. Tem-se a impressão de que ele é insuficiente, precisando, portanto, de que faça um outro, individualmente. Outra ressalva é que a necessidade de refletir sobre a prática nos momentos de planejamento é posta em relevo pelos egressos, sendo elemento comum em suas falas

Padilha (2001) reitera que planejar é sempre um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação. No planejamento, o professor esta prevendo os meios materiais e os recursos humanos disponíveis, visando à concretização de objetivos em prazos estabelecidos a partir de resultados de avaliações anteriores. Para o autor, o planejamento é um processo de decisão sobre a atuação concreta dos professores no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações decorrentes das interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos.

O planejamento por si não é a fórmula mágica que soluciona ou muda a problemática a ser enfrentada no contexto da sala de aula e da escola. Mas pode ser considerado o ponto de partida, o que o torna indispensável na prática pedagógica, apesar de exigir cada vez mais do professor. Ele se constitui em um desafio, visto ser a passagem gradativa de uma situação existente e sob controle para uma situação desejada.

Já me acostumei com esta história de ficar uma hora depois da aula para planejar. Eu acho muito complicado em termos de tempo. (...) Como eu já era acostumada a

planejar, achei ruim demais no início esta história do planejamento coletivo. Antes eu planejava à noite, depois que já tinha feito tudo. Hoje me acostumei. Está mais fácil porque, embora eu esteja com turmas diferentes, estou na mesma escola. Chego aqui as 7h e saio às 18h e 30min. É puxado, mas no planejamento conjunto a gente aprende muito, cada uma dá uma ideia e aí vamos nos ajudando e também quando vai ter uma atividade que envolve a escola toda, cada um tem uma responsabilidade, antes não, poucos carregavam nas costas a responsabilidade e outros nem se envolviam. (Depoimento P6).

Hoje entendo muito melhor a importância e as finalidades do planejamento. Reconheço sua importância para que a escola melhore seu desempenho, mas sei que ele não é salvador da pátria, faz parte de um conjunto de ações. O que acho muito difícil, principalmente para quem trabalha em dois turnos, que é o meu caso, é ter que ficar na escola uma hora a mais ou pior vir no sábado para passar a manhã inteira aqui. (Depoimento P3).

Em conformidade com a Lei Complementar Estadual nº 067, de 20 de junho de 1999 e Instrução Normativa nº. 04, de 13 de abril de 2004, a carga horária do professor de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 20 horas de efetivo trabalho em sala de aula, devendo as horas restantes de seu contrato de trabalho ser destinadas às atividades de estudo e planejamento na unidade de ensino. Esta exigência por parte do sistema às escolas tem gerado conflitos e insatisfação por parte dos professores no ambiente escolar. É muito presente na fala dos sujeitos, tanto professores egressos do Curso de Pedagogia Modular quanto dos coordenadores, a sobrecarga que isso impôs especialmente àqueles que fazem dupla jornada em escolas distintas. Destaca-se ainda que embora expresso na legislação, devendo por isso ser cumprido, a forma como foi implementado nas escolas gerou um forte impacto, sendo avaliado pela maioria absoluta dos sujeitos como uma prática imposta ou fortemente regulada pelo sistema. Esse fato vem gerando entre outras coisas, um processo marcado pela intensificação no trabalho docente e expressões extraídas das falas, comprovam o exposto.

Fazer a formação em nível superior foi muito bom, mas depois dela eu trabalho dobrado. (Depoimento P5).

Não tem nem comparação, depois da formação, a SEE passou a exigir muito mais de nós, temos que apresentar resultados. (Depoimento P7).

Tenho dobra, trabalho aqui e na escola X, tem dias que penso que não vou aguentar, estamos trabalhando demais, acho que pra nós que trabalhamos de 1º a 5º ano a coisa tá ficando cada vez mais difícil. Agora trabalho até em alguns sábados preparando os meninos para a Prova Brasil. (Depoimento P9).

Vou falar agora como a coordenadora aqui da escola, o governo deu a formação com uma mão e agora cobra resultados com as duas. Se as coisas vão bem, ótimo, se não

vão, caem em cima da escola e a direção e coordenação em cima do professor. (Depoimento P2).

Há um consenso no campo da didática de que o planejamento como prática pedagógica evita a rotina e a improvisação, contribuindo para o alcance dos objetivos traçados, promovendo a eficiência na gestão do processo de ensino-aprendizagem e um melhor aproveitamento do tempo e dos espaços de aprendizagem.

Todo processo de planejamento tem por objetivo alterar uma dada realidade, ou seja, espera-se que com sua implementação ocorram mudanças sejam elas políticas, pedagógicas e/ou administrativas na realidade escolar. Entretanto, ainda está muito presente entre os professores a visão de que o planejamento e, principalmente, o plano escolar, não passam de mera formalidade legal. Essa visão acaba por impedir ações que garantam a organização do trabalho coletivo na escola.

A formação repercutiu e muito na forma de eu pensar e fazer o meu planejamento. Primeiro, ele era para mim um documento burocrático, fazia porque cobravam, mas eu não via sentido. Na sala de aula ele não era nem usado. Como eu dominava a rotina, aliás, minhas aulas eram uma rotina só (sorri) não via necessidade de usá-lo. Depois que fui fazer a formação no programa comecei a reavaliar isso. Durante principalmente as disciplinas de ensino fui percebendo a diferença de um trabalho planejado na sala de aula e na escola. Hoje meu planejamento de ensino, não se trata mais daquele caderno todo arrumadinho e decorado para mostrar pra alguém, mas quando chego na sala de aula é a primeira coisa que puxo da bolsa, ele é meu guia na sala. Ali coloco o passo a passo de minha aula e depois sei dizer onde parei, o que foi bom e deu certo, o que precisa melhorar. Registro tudo. O mais importante é que ele me ajuda até quando vou elaborar minhas avaliações. Hoje ele dá resultados no meu trabalho. E com o plano da escola também, estou sempre refletindo se estou caminhando na direção de alcançar as metas ou não. (Depoimento P9).

Embora essa professora não expresse teoricamente o que afirma em seu depoimento é possível perceber dois aspectos cruciais. O primeiro diz respeito à compreensão de que o planejamento é uma prática de reflexão, já mencionado em outros depoimentos e, o segundo, a distinção que a mesma faz de planejamento e plano de ensino.

Apesar dos professores em geral utilizarem, no cotidiano do trabalho, os termos "planejamento" e "plano" como sinônimos, estes não o são. Existem diferenças entre os dois conceitos ao mesmo tempo em que íntima relação entre eles.

Para Padilha (2001) planejamento de ensino é o processo de decisão sobre atuação concreta dos professores, no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações, em constantes interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos. Na opinião de Sant'Anna et al (1995, p. 19), esse nível de planejamento trata do "[...] processo de tomada de decisões bem informadas que visem à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação de ensino-aprendizagem".

O Plano é um documento utilizado para o registro de decisões, por exemplo: o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, com quem fazer. Para existir plano é necessária a discussão sobre fins e objetivos, culminando com a definição dos mesmos, pois somente desse modo é que se pode responder as questões indicadas acima.

Para Ferreira (apud Padilha, 2001, p. 36), o plano se constitui então na "[...] apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar". Ele tem a conotação de produto do planejamento.

Segundo Fusari (1998), o Plano é um guia e tem a função de orientar a prática, partindo da própria prática e, portanto, não pode ser um documento rígido e absoluto. Ele é a formalização dos diferentes momentos do processo de planejar que, por sua vez, envolve desafios e contradições.

Independente das diferenças de conceituação concluiu-se que ambos se caracterizam por uma ação consciente, competente e crítica do educador que transforma a realidade, a partir das reflexões vivenciadas neles e, conseqüentemente, do que foi proposto. Nesse sentido, para o autor,

Um profissional da Educação bem-preparado supera eventuais limites do seu plano de ensino. O inverso, porém, não ocorre: um bom plano não transforma, em si, a realidade da sala de aula, pois ele depende da competência-compromisso do docente. Desta forma, planejamento e plano se complementam e se interpenetram, no processo ação-reflexão-ação da prática social docente. (FUSARI, 1989, p.46).

No bojo das discussões sobre planejamento, é importante destacar a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Ele se constitui em um documento coletivo que mostra a visão macro do que a instituição escolar pretende ou idealiza fazer. Nele, além do currículo, são expressos os objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às atividades pedagógicas, como nas administrativas. Ele se constitui em um documento estratégico da gestão escolar. Todavia, a questão principal de um planejamento dessa natureza é expressar a capacidade de se transferir o planejado para a ação. Assim sendo, compete ao PPP criar mecanismos para que ocorra sua operacionalização em um movimento constante de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Nogaro (2000) enfatiza que para se elaborar o PPP há de se ter certo cuidado, pois o mesmo necessita de tempo para o amadurecimento das ideias e para que a escola reflita sobre o que ela é e o que pensa ser. Daí decorre a necessidade de que todos os seguimentos sejam envolvidos e tenha participação ativa nas discussões. Destaca-se que é responsabilidade dos

gestores sensibilizar os vários seguimentos, permitindo seu envolvimento e compromisso.

O referido autor alerta que acelerar essa dinâmica para cumprir somente com a exigência do sistema – de que toda escola tenha seu PPP – corre-se o risco de ficar apenas na promessa não se configurando a mudança e transformação das práticas educativas, logo não haverá renovação da escola. Para o autor, a motivação e o envolvimento da comunidade escolar não se fazem com decreto, nem por publicidade. Segundo ele, há necessidade de um convencimento de que a participação de cada um determina o rumo diferenciado no que se quer construir.

Nesse sentido, a importância do PPP reside no fato de que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações da escola. É projeto porque se trata de um documento, produto do planejamento, sendo nele registradas as decisões mais concretas de propostas futuristas. Como o próprio nome indica, projetar é lançar-se para frente, ele envolve a ideia de mudança, de movimento, representando o laço entre o presente e o futuro. É denominado de político porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade em que vive. Também é denominado pedagógico porque expressa as atividades pedagógicas e didáticas que levam a escola a alcançar os seus objetivos educacionais.

Para Veiga (2002), é importante que o projeto político-pedagógico seja entendido na sua globalidade, isto é, naquilo que diretamente contribui para os objetivos prioritários da escola, que são as atividades educacionais, e naquilo cuja contribuição é indireta, ou seja, as ações administrativas. É também um instrumento que identifica a escola como uma instituição social, voltada para a educação, portanto, com objetivos específicos para esse fim (p. 13-14).

Para que a escola, realmente, alcance os seus objetivos, é de fundamental importância que a construção e o acompanhamento do PPP estejam alicerçados em uma administração participativa, coletiva, em que as decisões sejam democratizadas e que o seu processo de avaliação e revisão seja uma prática coletiva constante, como oportunidade de reflexão para mudanças de direção e caminhos.

Veiga corrobora com o exposto ao deixar evidente a importância que se deve dar a participação coletiva ao argumentar que:

Na organização escolar, que se quer democrática, em que a participação é elemento inerente à consecução dos fins, em que se busca e se deseja práticas coletivas e individuais baseadas em decisões tomadas e assumidas pelo coletivo escolar, exige-se da equipe diretiva, que é parte desse coletivo, liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos de execução. (VEIGA, 1995, p.4).

Dentro da abordagem das repercussões da formação, nas práticas de planejamento dos egressos, a partir da perspectiva exposta, procurou-se analisar a inserção dos professores na elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas. Esta abordagem foi realizada somente nas entrevistas, mas os resultados implicam em achados importantes:

Eu aprendi muito sobre o PPP na formação no programa, mas confesso, tenho colaborado muito pouco. Mas também isso não tem sido uma prioridade aqui na escola não. Ou se tem, nós professores não estamos sendo envolvidos. O que se ouve aqui é que ele está em construção e isso faz tempo. (Depoimento P10).

Andei fazendo umas críticas por aqui com relação ao PPP. Ele estava sendo elaborado por duas ou três pessoas e o que eu sentia na verdade que era só pra dizer que a escola tem PPP. Ai não dá. Não foi assim que aprendemos. Depois que falei demais não sei dizer o que aconteceu. (...) Eu sei que ele tem que ser elaborado ouvindo todos os seguimentos da escola, inclusive os pais. (Depoimento P8).

Aqui na escola nós tivemos um mínimo de participação. Pra falar a verdade eu nem sei se ele está pronto. Ninguém comenta nada sobre isso. Se tiver pronto deve ser mais um documento “morto” não vejo sua finalidade aqui em nada. Eu nunca fui chamada para discutir nada sobre isso. (Depoimento P1).

Me envolver como? Para que? (...) O PPP aqui foi construído (sorri) construído não, copiado de outra escola, fazendo umas adaptações e hoje é um documento de gaveta. Quando estávamos na universidade e em outros encontros aprendemos que ele é o documento de identidade da escola, tem que ser construído coletivamente, todos os seguimentos precisam ser sensibilizados, motivados a participar e que tem que ser revisado todo ano. Na elaboração do PPP a situação da escola muda, da comunidade, do bairro e da própria clientela (...) o que manda mesmo na escola hoje é o PDE e os referenciais da secretaria o resto, nem sei. (Depoimento P5).

Nesse sentido, analisando as falas dos sujeitos, é possível concluir que nas práticas de planejamento, no que se refere a inserção e participação efetiva do professor egresso na elaboração do PPP, os resultados apontam que a formação pouco repercutiu. O domínio teórico é expresso. No entanto, identificam-se elementos que justificam o não envolvimento dos professores. As escolas por meio dos gestores não estão dispendo do processo de sensibilização e convencimento que permita o envolvimento e compromisso dos docentes e demais seguimentos. Falta, por parte das equipes de gestão, vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo de elaboração e seus desdobramentos e há uma certa tendência de reconhecer o PPP apenas como um documento burocrático, “de gaveta”, que cumpriu apenas com mais uma exigência do sistema, expressando pouco sentido na prática.

Lucchesi (1999) assegura que:

O modo como o poder é exercido na escola vincula-se à ideologia e ao quadro de valores dos seus dirigentes e dirigidos, afetando as relações de trabalho dentro da instituição. Dependendo do perfil ideológico do profissional é que se desenvolverá o processo administrativo, de forma mais ou menos democrática ou centralizada. Quando o poder se concentra na direção, nas instituições onde há uma gestão autoritária, a resistência manifesta-se por confrontos, transparentes ou não, na tentativa de subverter o grupo que o detém. (LUCCHESI, 1999, p. 104).

Nesse sentido, as falas dos entrevistados são indícios de que a não participação e envolvimento dos professores egressos pode ser entendida como uma forma de resistência à postura assumida por muitas equipes de gestão.

6.2.5 A Avaliação da Aprendizagem

No que diz respeito ao desenvolvimento dessa prática, o objetivo formativo previa que a formação deveria desenvolver no professor habilidades e competências para fazer uso de estratégias diversificadas de avaliação de aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;

Um olhar descuidado sobre a proposta curricular do Curso de Pedagogia Modular dá a impressão de que questões relacionadas à concepção, modalidades, funções e instrumentos de avaliação foram minimizadas no percurso formativo. Nominalmente, no currículo da formação, aparece apenas a disciplina Planejamento e Avaliação Educacional. Todavia, um olhar mais focado no ementário permite compreender que as discussões relativas a este campo estão presentes em um número expressivo de disciplinas, tendo, portanto, perpassado os diferentes eixos formativos.

A discussão de questões teóricas relativas às diferentes concepções, níveis de avaliação e funções foram contempladas na ementa da disciplina Planejamento e Avaliação Educacional. As abordagens relativas às diferentes estratégias e diversidade de instrumentos foram contempladas nas disciplinas do núcleo de formação, específicas nas áreas de atuação docente, destinada, ao preparo para atuação na educação infantil e anos iniciais.

Além do exposto, há que se destacar que um dos objetivos formativos, constante no Projeto Pedagógico, preconizava que a formação deveria garantir ao professor o uso de estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados,

capacidade de formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos.

Tradicionalmente, privilegiou-se no ambiente escolar uma avaliação com ênfase quantitativa e classificatória. Entretanto, nos últimos anos, a partir de uma concepção histórico-social da educação, têm sido introduzidos nos sistemas de ensino, ao menos nos discursos, novos paradigmas de avaliação de características mais formativas, nos quais sobressaem aspectos qualitativos da aprendizagem. A concepção de avaliação formativa orienta que a mesma deve ocorrer durante o processo de ensino e aprendizagem, nas relações dinâmicas da sala de aula que orientam as tomadas de decisões e o tratamento do conteúdo. É ela que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos desejáveis.

Perrenoud (1999), Zabala (1998), Casanova Rodríguez (2002) e Luckesi (2003) podem ser considerados referência nesta discussão. Para Zabala (1998), a avaliação tem como finalidade a formação integral das pessoas e para isso requer mudanças no currículo de forma a (re)significar seu sentido.

Casanova Rodríguez (2002) compreende a avaliação formativa como uma etapa processual que permite a tomada de decisões durante toda a trajetória do ensino e de construção das aprendizagens. Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa permite que no processo de desenvolvimento do ensino e de construção das aprendizagens haja ajustes e regulações para ter êxito na sua efetivação.

Nesse processo, um dos objetivos centrais da avaliação é o fornecimento de *feedback* que consiste na comunicação, ou na informação, a respeito do desempenho do ensino e das aprendizagens tanto para os professores quanto para os alunos.

No que diz respeito aos instrumentos de avaliação, o sistema de ensino sempre se utilizou de provas e exames, como meio de diagnosticar a aprendizagem dos alunos. O problema não está no seu uso como procedimento ou instrumento, mas sim, na forma como é concebido. Historicamente, essa forma de diagnóstico serve majoritariamente para aprovar e reprovar. Na percepção do aluno, mesmo nos anos iniciais, a prova recaiu sobre uma nota que poderá ser boa ou ruim, dependendo dos acertos e erros dos alunos. Portanto, com poder de classificá-lo entre “melhor e pior”, e ainda aprovar ou reprovar, fazendo com que o aluno esteja sendo constantemente ameaçado por este padrão avaliativo.

Para que ocorra uma avaliação, que demonstre realmente os progressos alcançados pelos alunos no processo de aprendizagem, é necessário que os professores levantem informações fidedignas que apontem o nível de desenvolvimento real do seu aluno e tenha clareza dos objetivos a serem atingidos com o seu encaminhamento didático.

No entanto, há que se considerar que a prática pedagógica pode ou não sofrer mudanças ou até mesmo rupturas, dependendo da necessidade, da pré-disposição do professor e de outros fatores que interferem no desenvolvimento de suas atividades, especialmente o processo de formação em serviço e a escola onde atua.

No entendimento de Schön (1993, *apud* Pimenta, 2002), a prática pedagógica deve ser uma prática refletida, que possibilite o professor responder às situações novas, muitas vezes de incerteza e indefinição. É necessário que ele compreenda que os saberes da prática não negam a importância da teoria e sim que a teoria é construída e reconstruída a partir da prática cotidiana. Disso resulta a importância de que seja um processo permanente de reflexão que forneça oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas. Ou seja, ao refletir sobre a ação é que o professor se conscientiza do seu conhecimento prático e procura nele crenças errôneas e reformula o seu pensamento.

Todavia, infelizmente, nem sempre a formação repercute nas práticas pedagógicas e torna-se suficiente para promover mudanças. Existe, em certos casos, o movimento de resistência e/ou conformismo ao que já está posto, cristalizado. Segundo Esteban e Zaccur (2002):

[...] o discurso pedagógico é prontamente assimilado, mas não chega a revitalizar prática, outras vezes provoca resistência das professoras que, fechada a porta da sala de aula, voltam às práticas consolidadas. Há ainda casos, em que a ação se “renova”, mas na realidade vive-se a mudança pela não-mudança, confiante na modernidade do “novo” fazer. (ESTEBAN; ZACCUR, p.13).

Portanto, mesmo o professor reconhecendo que há necessidade de mudanças e que existem reais condições para que estas ocorram, preferem recuar indo pelo caminho mais fácil - o do comodismo.

O condicionamento ao contexto em que atuam é, segundo Liston e Zeichner (1993 *apud* Pimenta, 2002) outro fator que também inviabiliza a mudança na prática dos professores. Neste mesmo sentido, Tardif (2005) nos esclarece que o contexto escolar se constitui, concretamente, em um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores, dificultando ou até mesmo impossibilitando a promoção possíveis mudanças por parte dos docentes. Ainda a esse respeito, Pimenta (2005) enfatiza que:

O cotidiano da atividade docente, ao mesmo tempo em que se apresenta fecundo para uma reflexão, pode ser também uma barreira ao desenvolvimento do pensamento científico. A realidade da sala de aula não emerge num primeiro olhar sobre seu

cotidiano, pois a trama que ali está instalada pode obscurecê-la. (p. 56).

Embora compreendendo as dificuldades expostas, parte-se aqui do princípio que mudanças nas práticas pedagógicas, mesmo nas mais cristalizadas, são possíveis quando o professor modifica também o seu modo de pensar e passa a refletir sobre suas ações no desenvolvimento do seu trabalho. Assim, pensar e agir são ações sempre advindas do processo de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

A ideia de reflexão aqui exposta surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses, dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções. Este processo envolve, desta forma, um equacionar e (re) equacionar de uma situação problemática. Num primeiro tempo, há o reconhecimento de um problema e a identificação do contexto em que ele surge. Num segundo tempo, a conversação com o “repertório de imagens, teorias, compreensões e ações” (Schön, 1987, p. 31), de forma a criar uma nova maneira de o ver.

Na perspectiva de Schön (1992), a reflexão na ação ocorre durante a prática, a reflexão sobre a ação ocorre depois da prática e ela é analisada fora do contexto ou cenário da ação. Finalmente, ocorre na reflexão sobre a reflexão na ação. Embora esta última ocorra após a ação, é ela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de refletir sobre o que aconteceu, o que pode ser observado a partir da ação, que significados podem ser atribuídos e que outros significados podem ser dados ao que aconteceu. A reflexão é, pois, elemento estruturante de qualquer processo de mudança.

Desse modo, buscou-se então identificar, em se tratando da avaliação do processo de ensino aprendizagem, que mudanças nessa prática foram mais relevantes para os sujeitos. No universo dos que responderam a esta questão, 39,3% dos professores afirmaram ter depois da formação habilidade de fazer adequação de instrumentos/estratégias em diferentes situações de aprendizagem; 27,9% disseram que houve mudança significativa na concepção de avaliação e no ganho de autonomia na seleção de procedimentos avaliativos; 18,6% afirmaram elaborar com maior facilidade os instrumentos de avaliação. Entretanto, um resultado considerado relevante neste contexto foi o fato de 14,3% terem respondido que houve pouca repercussão e, conseqüentemente, poucas mudanças, não em função de lacunas na formação, mas porque hoje eles têm mesmo é que cumprir criteriosamente as orientações da SEE/SEME nas avaliações. Ratificando o referencial teórico e os resultados apresentados, alguns depoimentos foram esclarecedores.

Depois da formação sou mais criteriosa na elaboração das minhas atividades avaliativas. Consigo também diversificar mais nos instrumentos de avaliação. Não uso mais somente a prova. Sei que a gente tem para cada conteúdo uma forma, um instrumento mais eficiente para avaliar. Antes quando eu elaborava minhas provas sequer tinha preocupação com os objetivos traçados, o que definia o que iria cair era o conteúdo e não os objetivos. Mas a formação ajudou demais, em cada disciplina de ensino a gente era orientada a como avaliar aqueles conteúdos e mais que isso a pensar refletir antes, durante e depois das nossas ações. Lembro bem da professora X reforçando com a nossa turma: “olha se querem mudanças precisam aprender a pensar sobre o que fazem, é pensando que irão desenvolver e construir uma forma pessoal de trabalhar”. Isso não saiu de meu pensamento. (Depoimento P9).

Assim como no planejamento mudei minhas práticas de avaliação também. Consigo hoje escolher melhor as estratégias e os instrumentos que vou precisar para avaliar um determinado conteúdo, sou mais dona do meu nariz; sou menos dependente das colegas e da coordenadora. Aqui na escola temos regras, normas a cumprir e temos que dar conta dos resultados, mas dentro da sala de aula somos nós que decidimos como vamos fazer. Nesse ponto é bom, porque tenho colegas em outras escolas que dizem exatamente o contrário, o dia, a hora e o instrumento de avaliação é decidido pela escola, pela coordenação. Aqui só as provas bimestrais vão para a coordenação para revisão. Minhas provas quando entrego na coordenação já não voltam com tantos problemas. Antes e até mesmo durante a formação eu ficava até desanimada, parecia que eu nem sabia elaborar uma prova. Até erros de ortografia eram encontrados nas minhas provas nos enunciados das questões, hoje depois da formação até nisso melhorei. (Depoimento P6).

Hoje avaliar para mim é mais natural, menos doloroso (sorri). Sei diversificar os instrumentos, uso estratégias diferenciadas. Faço trabalhos em grupo, produção oral e escrita, pesquisas fora do espaço da sala de aula, avalio as tarefas de casa, atividades em sala de aula. Acho que depois da formação entendo melhor o que é uma avaliação formativa. Compreendo também que ao avaliar o aluno estou me avaliando. Só que também somos avaliados pelo sistema e por isso acabamos muitas vezes fazendo de acordo com que é mandado, mesmo não concordando muito. (Depoimento P3).

Eu nem sei se é porque ando cansada e desmotivada, mas na minha prática pouco foi alterada. Para que eu vou me desgastar se tem que ser tudo do jeito que a secretaria quer. O que vale hoje é a gente preparar os meninos para irem bem na Prova Brasil, aliás, ela virou um vestibular mirim. E claro, somos responsáveis em aumentar o IDEB da escola, o resto não tem importância alguma. Sei que minha visão é pessimista, mas é o que está acontecendo. Aqui chegou ao ponto de fazer preparação para a prova (...) É como eu te falei anteriormente, impossível passar quatro anos na UFAC e dizer que voltou igual para a escola. Eu mudei meu modo de avaliar, meus instrumentos são mais diversificados, mas gostaria de ter mudado mais. Só que você, mesmo sem querer, é engolido pelo sistema e acaba fazendo na escola o que eles querem e como mandam. (Depoimento P5).

Muitos elementos podem ser destacados nas falas dos sujeitos que denotam repercussões e mudanças advindas da formação e que reiteram os resultados advindos dos questionários. Observa-se que houve mudanças na concepção de avaliação, os professores egressos demonstram depois da formação ser mais autônomos na seleção de procedimentos,

elaboram com mais facilidade os instrumentos de avaliação e se sentem mais capazes de fazer adequação de conteúdos, estratégias e instrumentos.

Quanto ao exposto no depoimento P5, ao considerar os descritores desenvolvidos pelo SAEB, é fato que cada conteúdo é detalhadamente selecionado, elaborado e organizado dentro dos denominados temas/tópicos dos conteúdos, observando-se os níveis de habilidades e competências envolvidas e a distribuição nos diferentes ciclos de avaliação, no caso específico dos alunos de 1ª a 4ª série, na Prova Brasil. Existe uma preocupação crescente com o que o aluno será ou não capaz de atingir dentro do desempenho esperado nas avaliações.

No contexto das avaliações nacionais, o professor pode ser visto por três vias. Aquela em que ele fica limitado aos conteúdos estipulados e cumpre com tudo que é determinado; aquela em que de alguma forma ele reformula sua prática, sem se prender aos descritores, apenas tendo os mesmos como base para a elaboração do seu material didático e seus planos de aula. Ou aquela em que ele ignora completamente a existência do documento e continua a sua prática e ao fechar a porta de sua sala de aula, faz daquele lugar o que quiser.

Nesse sentido, é compreensível o ressentimento de alguns professores, porque de fato ambos, escola e professor, têm perdido a autonomia, ainda que relativa. Considerando a inexistência do PPP na maioria das escolas, e até mesmo naquelas onde ele foi elaborado, quem tem de fato dado o tom na orientação curricular e normatizado os ciclos de avaliação é o sistema. É ele que acaba incentivando, ainda que de forma discreta e velada, o abandono dos avanços curriculares já alcançados nas diferentes regiões do país, dado que escolas, professores e alunos sentem-se apreensivos com o sistema de avaliação e estruturam suas ações de forma direcionada à realização dos exames. Como assegura Barriga (2000, p.77): “a ação na aula se converte em uma ação perversa em seu conjunto: os professores só preparam os alunos para resolver eficientemente os exames e os alunos só se interessam por aquilo que representam pontos para passar no exame”. O exposto fica expresso no seguinte depoimento:

Depois da formação, eu até tenho ideias mais interessantes e minhas colegas também, mas sabe, parece que isso não adianta muito. Não é isso que o sistema quer. Eles querem que a escola faça o que eles determinarem e temos que entrar no esquema. O que vale ensinar é aquilo que o aluno precisará responder nas avaliações do sistema. Eu mudei muito na minha maneira de ver a avaliação, mas nem sei se estou colocando isso em prática. Acho que só algumas coisas, o resto é decidido pela secretaria e pela escola. (Depoimento P6)

Entretanto, algumas repercussões da formação geraram mudanças significativas, especialmente, no que diz respeito à concepção de avaliação:

Hoje avaliar para mim é conhecer; quando eu estou avaliando o meu aluno eu o conheço; eu sei, por exemplo, que quando ele começou ele estava assim, agora ele está em um outro nível, ele melhorou. Se eu não observo o processo, eu não conheço o que o meu aluno foi capaz de aprender. Antes minha preocupação era toda no resultado na nota. (Depoimento P1).

Avaliar é tudo; você avalia como é o aluno, como é que ele enfrenta desafios, como é que ele faz com o novo, como ele age sobre as coisas, se ele tem vontade de aprender, que perguntas ele faz, o que ela já sabe responder. Dessa forma, você vai observando todo o processo e arrumando sua prática. Mas antes da formação eu não tinha essa compreensão. Avaliação era pra mim uma obrigação a ser cumprida como forma de dar satisfação aos pais e a secretaria. (Depoimento P7).

Depois da formação os momentos de avaliação ganharam sentido. Agora avaliar é apreciar, avaliar é dar valor àquilo que a pessoa fez, aproveitando o que ela realmente é e deu de si mesma para elaborar aquele trabalho, porque muitas vezes ela constrói uma coisa que você olhando não significa nada para você, mas você vendo como ela fez, questionando como ela fez, você pode perceber que aquilo tem um valor imenso para ela. (Depoimento P8).

Avaliação também é um feedback da postura da gente enquanto professor, pois a prova não prova nada, mas demonstra se eu estou sendo mais ou menos eficaz, pois a dificuldade de aprendizagem pode ter dois fatores: o aluno e o professor. O professor com a sua prática pedagógica, e o aluno com a sua aprendizagem, e aí, se o aluno não aprende, o que é que eu estou fazendo que ele não aprende? Ou, ainda, se a turma está desinteressada e desmotivada na aula, o que é que está acontecendo com a minha aula? Assim, a avaliação também é um feedback para a conduta do professor e, então, passo a pensar ou repensar meu planejamento a partir disso. (Depoimento P10).

Destaca-se que a concepção de verificação da aprendizagem, em momento isolado do resto do processo educativo; a ênfase em instrumentos privilegiados, especificamente a prova, tida, muitas vezes, como único meio possível de verificar o rendimento escolar e dar informações acerca do progresso dos alunos; a visão de avaliação como terminalidade e não como parte de processo complexo foram praticamente inexistente nos depoimentos.

Ficou implícita na fala dos sujeitos a compreensão de que a avaliação ocorre por meio da relação pedagógica, que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos, professor e aluno. Na condição de avaliador do processo de ensino-aprendizagem, o professor é responsável a partir de suas concepções, vivências e práticas de interpretar, atribuir sentidos e significados à avaliação, produzindo conhecimentos e representações a esse respeito.

Finalmente, outro elemento que merece destaque na fala dos sujeitos no desenvolvimento da prática pedagógica, é a nova perspectiva assumida pelos professores acerca do erro.

Hoje compreendo melhor meus alunos. Os textos da disciplina Crescimento e Desenvolvimento Humano e outras que eu não me lembro o nome me ajudaram a perceber que cada criança é uma criança, tem ritmos diferentes, tem seu tempo e seu momento. Se ela vai bem ótimo, se não vai procuro ver o que foi que errou, porque errou. Tem criança que erra uma coisa numa prova só que o raciocínio que ela utilizou tem muito a dizer sobre o que ela aprendeu. Um erro pode ter diferentes interpretações. Antes não, errou, errou e pronto. (Depoimento P8).

Eu não me preocupava mesmo com os erros do aluno. Se a maior parte da turma ia bem, os que não iam não eram motivo de preocupação para mim. Era simples, vou ser sincera. Jogava a culpa no aluno, na família dele e tocava as coisas para frente. Hoje não os que erram e tiram notas mais baixas, são os que me preocupo mais, Quando pego na mesma escola turmas do mesmo ano de manhã e de tarde como tenho dobra, às vezes peço até para o aluno mais fraco vir no contra turno para eu dar um reforço. Mas não é sempre que dá certo de fazer assim. (Depoimento P3).

No processo de avaliação, o erro pode assumir uma multiplicidade de conceitos, que podem ser de inclusão, de construção ou de uma ideologia da incompetência do outro, refletindo diretamente no processo de aprendizagem, sendo por isso fator decisivo para o sucesso ou fracasso. Diante do erro escolar, o professor pode adotar diferentes posturas, a de punição, a de complacência ou a de construção da possibilidade de aprender. Entretanto, tem sido recorrente, por parte das escolas, ações que denotam ser a postura punitiva a predominante. Segundo Esteban (2001), o sistema escolar está marcado por uma preocupação intensa com os resultados, dessa forma "O aluno deve seguir uma lógica única, a de um só saber, reconhecendo um conjunto de conhecimentos como único e legítimo. Neste sentido, têm-se por 'verdade' o que a escola ensina como sendo o 'certo'." Divergir deste contexto é considerar "errado". (p.16).

Em direção contrária, advoga-se hoje que o aluno deve ser desafiado e estimulado a levantar ideias e hipóteses sobre aquilo que se pretende que ele aprenda. A escola e o professor, por sua vez, devem procurar conhecer seus próprios limites na tentativa de superá-los, pois afinal, nem sempre as expectativas dos mesmos são alcançadas por meio do que acham ser melhor. Não existe um caminho, mas caminhos que podem levar a um mesmo lugar.

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação. (ZABALA, 1998, p. 29).

A literatura no campo da Didática afirma ser urgente a necessidade de que escola e

professores entendam que o erro, na aprendizagem, é a manifestação de uma conduta não aprendida, que emerge a partir de um padrão de conduta cognitivo do aluno e que serve de ponto de partida para o avanço, à medida que são identificados e compreendidos positivamente, em direção a uma aprendizagem significativa. Isso significa uma forma consciente e elaborada, na conduta do professor, de interpretar o erro na aprendizagem como uma possibilidade de crescimento e de valorização do aluno, bem como um passo à frente na relação professor-aluno. Os depoimentos dão conta de que a formação repercutiu também na mudança de concepção dos professores acerca do erro no processo de avaliação.

Portanto, a análise dos dados e depoimentos permitem evidenciar que o objetivo formativo no que diz respeito à avaliação da aprendizagem foi contemplado repercutindo e promovendo mudanças significativas nesse campo das práticas pedagógicas.

6.2.6 A relação professor-aluno-comunidade

Dentre os objetivos formativos, o Curso de Pedagogia Modular previa também que na prática pedagógica dos professores a relação com o aluno fosse aprimorada e adequada às suas características específicas, suas necessidades de cuidados e suas formas peculiares de aprender. Deveria ainda prepará-los para promover ações integrativas que permitissem a aproximação da comunidade com a escola, no sentido de tornar o ambiente propício ao sucesso da aprendizagem do aluno.

Entretanto os dados apontaram que, considerando os diferentes campos de atuação na prática pedagógica, ou seja, a gestão da sala de aula, as práticas de planejamento de ensino, de avaliação do processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno-comunidade, nesta última, na perspectiva dos sujeitos, foi onde ocorreu baixa repercussão ou mudanças pouco perceptíveis. Entretanto, ainda assim, julgou-se necessário identificar a que elas eram atribuídas. Para 55,7% dos sujeitos, essa relação foi aprimorada devido à aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial. Outros 36,2% responderam que essa relação melhorou em decorrência dos programas de formação continuada e 8,1% afirmaram que a relação continua a mesma, embora exista a consciência de que pode ser melhorada. O item “continua a mesma, pois a formação não refletiu nessas relações” não foi assinalado por nenhum sujeito. Os depoimentos corroboram com estas posições, embora contemplem ênfases diferenciadas.

Eu achava que a minha relação com os alunos era boa. Durante a formação na universidade descobri que eu era muito autoritária. Eu ameaçava, tirava o recreio, exigia silêncio absoluto na sala, pois qualquer movimento era para mim sinal de bagunça. Não admitia qualquer movimento. Deixar um menino ir ao banheiro fora da hora era difícil para mim. Eu repetia na sala de aula como professora muito do que fizeram comigo quando era aluna. Na formação, as trocas de experiências nas disciplinas, os momentos de investigação da prática onde a gente tinha que descrever e analisar o que a gente fazia na sala de aula, fui mudando isso. Hoje construo com meus alunos a lista dos combinados, sou mais flexível e menos autoritária na sala. Eu ainda ajo com muito rigor em algumas questões. Com a comunidade é tudo muito bom, sempre me envolvi com os pais dos meus alunos, sempre me envolvo e colaboro na realização de eventos na escola, nisto eu acho que nunca tive problemas. (Depoimento P10).

Em todo curso de formação que a gente faz é sempre tratado da nossa relação com o aluno. Que essa relação pode facilitar ou dificultar a aprendizagem, que precisamos ser mais atenciosos, olhar para o aluno quando vamos respondê-lo, dá atenção às coisas que ele fala. É, a gente muda, procura melhorar, mas tem coisa que sou muito rigorosa, se eu não agir assim, sobra para mim. No 4º ano tenho aluno que me enfrenta, tenho que ser firme. A violência aqui é grande. Com os pais, nesse bairro é complicado, se a gente manda chamar para resolver algum problema com o aluno, eles não aparecem, em dias de festa sim, eles enchem a escola e até colaboram. Em um bairro pobre como esse, a escola tem que pensar estratégias para aproximar-se da comunidade. A maioria dos pais está preocupada mesmo é só em matricular e mandar o menino pra escola, garantir a frequência porque senão não recebem o dinheiro dos programas do governo, o resto é com a escola e com os professores (...) eu discutia muito na sala de aula durante a formação com os professores formadores. A teoria é linda, mas a realidade da escola é outra coisa e muitos tinham uma visão muito romântica da escola. Só conhece as dificuldades da escola quem atua nelas, de fora tudo é possível. (Depoimento P8).

Minha relação com os alunos sempre considerei boa, não costumo ter problemas com eles. Acho que a formação me ajudou foi a melhorar com a comunidade. Aqui na escola, desde 2008, que as reuniões não são mais com a diretora ou coordenadoras. Eu é que dirijo a reunião com os pais de meus alunos. Quando é sobre aluno e seu desempenho, as reuniões são na nossa sala de aula e somos nós que coordenamos tudo. Montamos o roteiro da reunião nos encontros de planejamento, junto com a coordenadora e aí cada uma recebe os pais de seus alunos. Sempre trago um texto para leitura e reflexão ou de orientação na educação dos filhos, falo de higiene, do comportamento, trago, às vezes, música, um cafezinho. No final entrego os resultados e converso em particular com alguns. Eu tive medo no início, ficava insegura. Hoje vejo o quanto isso tem sido bom, encontro os pais pelas ruas do bairro, eles me reconhecem, conversamos e aí eu consigo, quando tenho algum problema, trazer alguns fora da reunião. Antes não, nem os pais tinham muito contato comigo e nem eu com eles, a reunião era toda misturada. A diretora ou a coordenadora é que dirigiam e falavam dos problemas de modo geral (...) Eu acho que, se eu não tivesse a bagagem da formação, não teria condições de enfrentar esse desafio não. (Depoimento P4).

As reuniões com os pais passaram a ter um novo sentido. Hoje sei me posicionar, argumentar, explicar. Ela não é mais um ritual de entrega de notas. É um momento de troca, de compartilhamento de experiência e de ajuda mútua (...) A coordenadora me ajuda muito no preparo da reunião. (Depoimento P7).

Na interação professor-aluno, a escola enquanto instituição educativa desempenha um

papel fundamental, sendo palco das diversas situações que propiciam esta interação, principalmente no que tange à sua dimensão socializante, a qual prepara o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade.

Parte-se aqui do pressuposto de que a escola, em todos os seus aspectos, revela valores sociais e culturais que perfilam a socialização dos seus educandos. O espaço escolar educa, visto que a relação entre usuários e espaço físico vai além do formal. Nele estão representadas a dimensão simbólica e a pedagógica. Por meio da sua arquitetura, pode ser lida e interpretadas a sua história e como se processam as relações de poder. Há estudos que demonstram que a estrutura arquitetônica da escola pode ser promotora ou não de relações sociais mais interativas. Salas de direção, coordenação e de professores muito isoladas do ambiente de circulação dos alunos podem ser consideradas verdadeiras fronteiras à potencialização dessas relações, além de revelarem marcas culturais da escola.

Para Viñao-Frago (1998), “todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isto não percebemos espaços senão lugares, isto é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações”. (p.105).

Ainda nesta direção, Bencostta (2005), ao falar sobre a organização dos espaços na escola, deixa claro que as edificações compõem significados múltiplos sobre a cultura escolar e as relações que nela se processam. Afirma ainda que estudos desta natureza surpreendem, pois, quando se pensa em achar o inusitado e o extraordinário, depara-se com o prosaico - os lugares comuns - quase sempre negligenciados por comporem a estrutura habitual de nossa percepção da realidade. É nesta direção que importa reconhecer o espaço físico, que embora vivido e percebido pelos sujeitos, portanto peculiar, funcionam para a manutenção de poder, impedindo o desenvolvimento de relações interativas. Muitas vezes, professores e alunos acostumam-se com os espaços, mas ao mesmo tempo abstraem-se deles, de maneira imperceptível, seus significados.

As salas de aula, por extensão, podem ser consideradas espaço por excelência para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de hábitos e atitudes de convívio social. Nelas formam-se personalidades, transformam-se os costumes, constroem-se laços de amizade e cumplicidade. Todavia, segundo Damasceno (2000), a sala de aula é um ambiente que proporciona momentos de troca de ações entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos. A partir das relações estabelecidas esses ambientes, podem ser definidos como espaço de condutas de solidariedade ou agressivas. (p.71).

Por outro lado, ele é também um ambiente controlado por regras e normas hierarquizadas pelo sistema escolar que fazem parte de um processo de construção histórico

social. Nesse contexto, a relação professor-aluno torna-se complexa. Primeiro, porque envolve humanos que possuem as suas especificidades. Depois, pelo fato de essa interação ocorrer em um espaço de divergências, marcado pelas alianças e conflitos, pela imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressões e de acordos.

Eu mudei muito durante a formação. Me vejo hoje mais dinâmica e criativa, valorizo mais meu aluno, o vejo como sujeito ativo na aprendizagem, aprendi que a forma como eu me relaciono com ele pode ajudá-lo a aprender mais e melhor. Mas aqui na escola é complicado, viu? Aqui temos que ser linha dura. (...) Primeiro porque, em minha opinião, a comunidade é pouco envolvida nas ações da escola. Outra coisa é que, como já falei, não recebemos o apoio necessário para o nosso trabalho. Aqui está tudo muito solto. Criou-se aqui o costume de, ao invés de resolver os problemas com os alunos na escola, mandam chamar o pai toda vez que o menino está apereando na sala ou desobedecendo fora dela. Os pais se acostumaram e agora, quando mandamos o recado para tratar de questões sérias, eles nem aparecem. Sobra para os professores porque os meninos passam quatro horas é com a gente na sala. Aí, se eu não for firme e exigente, não chego a lugar nenhum. (...) Aqui os conflitos são constantes. (...) atribuo a falta de um trabalho coletivo, aquele que estudamos tanto na formação. Falta de estratégias para o cumprimento das normas. Aqui não estamos falando a mesma língua, cada um tenta resolver as coisas a seu jeito e aí elas não caminham. Educação não se faz só com boa vontade de alguns. (Depoimento P7).

Aprendi em muitas disciplinas a importância do trabalho em equipe, da relação com a comunidade, com o aluno, mas não tenho como colocar muita coisa em prática. Falta pulso da escola na construção de normas de conduta. Hoje o aluno pode tudo. Por qualquer motivo a gente vê professores sendo ameaçados de processo. E pior ainda, é o que muitas escolas fazem. O aluno virou um coitadinho e sempre carente. Aí temos quer ser afetuosos, delicados e companheiros. Inventam um monte de coisas. Aí isso acaba estressando a gente porque a ausência de normas, a falta de organização da escola reflete na sala de aula. Os alunos são terríveis. O pai e o aluno têm que ter claro desde o início do ano quais as normas da escola. Aprendi na formação que elas, inclusive, devem ser construídas coletivamente. Na minha experiência não estou vendo isso. Tem escola que até tem as normas, mas ninguém conhece, nem sabe como foram construídas. Elas estão no PPP, mas estão engavetadas. (Depoimento P9).

Como exposto nos depoimentos, é fato que durante a formação houve uma preocupação crescente dos formadores em discutirem no interior de diferentes componentes curriculares o trabalho coletivo na escola e como parte dele as relações entre os sujeitos. Entretanto, a dificuldade de trabalhar coletivamente foi diversas vezes apontada e se constitui em um entrave no trabalho da escola.

Por trabalho coletivo, entende-se aqui, como já mencionado anteriormente, aquele realizado por um grupo de pessoas - diretor, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho Escolar e demais representantes da comunidade. Esse trabalho é caracterizado pela articulação da equipe escolar em torno da função social da escola. Portanto, a realização do trabalho coletivo não supõe apenas a existência de profissionais que atuem

lado a lado numa mesma escola, mas exige que estes tenham pontos de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns. É necessário, assim, que os educadores de uma escola discutam e reflitam sobre alguns elementos básicos: professor, aluno, escola, comunidade, objetivos, conteúdos curriculares, métodos de ensino e avaliação. Talvez resida exatamente nisso a dificuldade de se implementar relações interativas na escola.

A partir dos depoimentos, destaca-se ainda que as atitudes de um professor, especialmente, em sala de aula, têm poder de influenciar sobremaneira o aluno. Essa influência pode vir de forma positiva ou negativa, isso porque os alunos costumam se rebelar contra o poder exercido pelo professor. Entretanto, dependendo, podem também construir laços de amizades e cumplicidades. De acordo com Tardif (2005), o professor é o mestre que assume o programa principal ou dominante da ação da classe. Assim sendo, a ordem das interações depende de sua iniciativa e de sua capacidade de impor respeito às regras da organização que o contrata. Ele é o agente primeiro nessa relação, a sua postura vai determinar a conduta das interações entre os alunos. Ele tem como função distribuir as atividades, manter o controle dos alunos, sua ativa participação no processo de ensino-aprendizagem e manter um relacionamento solidário entre os alunos.

Tenho que melhorar muito, mas considero minha relação com os alunos e comunidade muito boa. Aqui na escola tentamos construir regras comuns de convivência, depois cada professor, a partir delas e das orientações comuns no encontros de planejamento, faz seus combinados na sua sala de aula. O tempo todo vou lendo e lembrando os alunos do que combinaram comigo. Chega um tempo que nem preciso alertá-los, os próprios colegas é que fazem. Isso é legal. Acho que isso tem a ver com três coisas. O temperamento do professor ajuda, a escola precisa assumir esta responsabilidade socializando com a comunidade suas normas e precisa ter rigor quando uma norma é quebrada, isso eu ainda não vejo muito bem não.(...) Não se trata só da formação, ela me ensinou muita coisa sobre a relação professor-aluno-comunidade, só que para as coisas darem certo cada um tem que cumprir com seu papel. (Depoimento P1).

Eu, desde que fiz o programa, tenho tentado aprimorar ao máximo minha relação com os alunos, sei como é importante isso para o aprendizado. Nas turmas que tenho trabalhado nos últimos anos, tenho tentado, para desenvolver essa relação de proximidade com o aluno e do aluno com os outros colegas, usar diferentes formas de agrupamento, a depender do conteúdo. Isso surte resultados e, quando vejo resistência em algum aluno em trabalhar com outro, procuro alguma dinâmica de integração e vou contornando. Com a comunidade em geral vejo como papel da escola. Em nossos encontros de planejamento, nós professoras temos dado algumas sugestões e tem dado certo. Durante o ano tem muitas atividades de integração. Mostra de arte, culminância de projetos. Ano passado (2008) desenvolvemos o projeto de reflorestamento de uma nascente e foi legal, até os pais foram envolvidos. Também temos festas em algumas ocasiões. O conselho escolar está funcionando e devagarinho eles vão entendendo a importância deles para a escola. (Depoimento P2).

A análise dos dados, no que concerne às repercussões e mudanças nas práticas pedagógicas, apontou que foi na gestão da sala de aula onde as mudanças foram identificadas com maior intensidade pelos sujeitos. Na relação professor-aluno-comunidade elas foram menos visíveis, entretanto, destacam-se três aspectos relevantes para a compreensão deste resultado: por um lado, a baixa repercussão e mudança pode ser explicada pela organização das escolas que ainda não encontraram o caminho da coletivização de suas práticas e embora apregoem isso no discurso, lidam internamente com trabalhos desarticulados dos interesses e necessidades da comunidade, continuando a ser um mundo estranho para os alunos que a ela chegam e para a comunidade, de um modo global, por ela atendida.

Por outro lado, ainda persiste, embora o discurso siga em via contrária. A falta de organização adequada das escolas, afetando a prática pedagógica dos professores, refletindo diretamente nas atividades de ensino. Segundo Libâneo (2001), é preciso que todos os aspectos da vida escolar sejam devidamente contemplados na organização geral da escola. Isso envolve horários, normas, forma de distribuição dos alunos, controle de frequência, diferentes formas de contato com os pais, assistência pedagógico-didática aos professores nos planejamentos e na formação continuada, dentre outros aspectos.

Por fim, na perspectiva dos sujeitos, a despeito do entrave da organização escolar, ainda assim são identificadas mudanças significativas no interior da sala de aula e extensivas aos pais de aluno. Destaca-se que, mesmo que de forma menos acentuada, quando comparada a outras práticas, é possível afirmar que a relação professor-aluno-comunidade também sofreu repercussão e mudança advinda do processo de formação inicial em serviço.

Nesse sentido, os resultados evidenciam que os objetivos formativos foram alcançados parcialmente. Embora os professores egressos tenham melhorado sua relação com o aluno e atuem hoje de modo mais adequado às suas características específicas, suas necessidades de cuidados e suas formas peculiares de aprender, demonstram ter dificuldades, por razões diversas, algumas inclusive que independem deles, de promover ações integrativas que aproximem a comunidade e a escola, no sentido de tornar os ambientes propícios ao sucesso da aprendizagem dos alunos. Nesse aspecto, em algumas escolas, as ações se limitam aos momentos de reunião com o propósito de discutir o progresso dos alunos. Destaca-se que, na opinião da maioria dos sujeitos, envolver a comunidade nas atividades da escola (festas, gincanas, mutirões, arraiais) deve ser uma iniciativa dos gestores escolares, apoiados pelos professores e não o contrário.

Aqui na escola tem dado certo a parceria com a comunidade e nós, os professores, apoiamos a equipe gestora nessas iniciativas. Quando vai ter algum evento na escola, por exemplo, o arraial que fazemos todo ano para arrecadar fundos para a festa das crianças, nos envolvemos mesmo. Agora, quem tem que tomar a frente na realização dos eventos é a equipe de gestão. Nós professores apoiamos. Da mesma forma quando vamos realizar um projeto com os alunos, aí sim, nós tomamos a frente e ela nos apoia, entende? Eu penso assim e aqui tem dado certo. (Depoimento P2).

Em número expressivo, os depoimentos reiteram o quanto foi considerada importante a formação no Curso de Pedagogia Modular pelos egressos. Apesar dos limites ainda percebidos na prática profissional, há o reconhecimento dos professores de que depois da formação inicial eles são melhores como profissional e como pessoa. As falas que finalizam este item são elucidativas e reafirmam o exposto:

O programa de formação ajudou-me em todos os aspectos. Me ajudou a descobrir coisas que estavam ao meu alcance no fazer pedagógico e eu não percebia. (Depoimento P1).

Antes da formação no programa eu não tinha tanto conhecimento, o que eu tinha era da leitura de algum livro ou revistas. O embasamento teórico não havia, não tinha profundidade. Fazia mesmo pela experiência, por aquilo que dava certo. Hoje o que faço tem sentido, faço de uma forma e sei porque estou fazendo. (Depoimento P2).

Quando comecei a fazer o programa, achei que era burra. As pessoas também achavam que os alunos do programa era menos capazes, velhos e estavam lá porque não podiam entrar na UFAC se não fosse por um programa. Tinha coisa que eu nunca tinha ouvido falar. Hoje sou outra pessoa e vou melhorando a cada dia. E nem preciso pensar muito para responder, é claro que a formação fez toda a diferença na minha prática. Quando paro pra pensar em como eu era antes e em como sou hoje como professora, nossa! É muita diferença. (Depoimento P7).

6.2.7 Aspectos da prática pedagógica inalterados ou com baixa repercussão

Apesar dos resultados encontrados, buscou-se na mão contrária identificar aspectos da prática pedagógica que sofreram pouca repercussão ou ficaram inalterados. Compreende-se que existem dificuldades e limitações na pesquisa em uma situação como esta, uma vez que não se dispõe de referências prévias sobre o desenvolvimento da prática antes da formação. Entretanto, Pena, 1999; Lima, 2003, e Magalhães, 2005 desenvolveram pesquisas distintas sobre a relação entre formação e prática profissional, utilizando-se, à semelhança dessa pesquisa, da técnica de entrevista estruturada e semiestruturada.

Assim, apresentam-se a seguir os aspectos que, na perspectiva dos sujeitos,

permaneceram inalterados ou sofreram baixa repercussão, mesmo após a experiência de formação inicial. Destaca-se que, do universo dos respondentes, 71,5% afirmaram sair da formação sem domínio apropriado das novas tecnologias de informação e comunicação, 18,7% afirmaram que a formação promoveu menos repercussão na relação professor-aluno-comunidade; 6,6% afirmaram ser nas práticas de avaliação da aprendizagem e 3,2%, na capacidade de refletir sobre a prática.

Destaca-se que um dos objetivos formativos do Curso de Pedagogia Modular era promover o desenvolvimento de habilidades e competências do professor na utilização das novas tecnologias de informação e de comunicação. Entretanto, no percurso formativo, houve apenas um componente curricular que focou neste aspecto, a disciplina Tecnologia da Comunicação e Informação, mas que, segundo os entrevistados, foi insuficiente, não tendo promovido repercussões e mudanças.

Saber usar as novas tecnologias, não, nisso a formação no programa não ajudou muito. Na disciplina de Tecnologias, vimos sobre a utilização de jornais, livros didáticos, televisão, vídeo, CD, DVD. Vimos sobre o computador somente a importância dele na sala de aula, mas tudo teórico. Nunca visitei no período que estava na UFAC nenhum laboratório para ver como realmente o computador pode ser usado na escola com um monte de alunos. Hoje já conheço um pouco, por causa dos filhos em casa, mas longe de ser um recurso, uma ferramenta para mim. Uso não, nem temos também aqui na escola pra todo mundo. (Depoimento P4).

Os computadores estão alterando a paisagem do nosso ambiente social e intelectual e vieram para ficar. A presença do computador e dos recursos de informática, de um modo geral, nos atos da vida das pessoas tornou-se indispensável. No Estado do Acre, todas as escolas de Ensino Médio e segundo segmento do Ensino Fundamental foram equipadas com laboratórios de informática. Movimento análogo vem sendo desenvolvido desde 2008 com as escolas de Anos Iniciais e Educação Infantil. Em 2008, momento em que se realizou parte da coleta dos dados, já haviam sido instalados pelo governo mais de 80 pontos de internet em escolas rurais e indígenas, disponibilizando a elas todos os equipamentos necessários. Estas ações se inserem no esforço do governo em diminuir as diferenças de oportunidade de formação entre os alunos do sistema público de ensino e os da Escola Particular, que está cada vez mais informatizada.

Para a população em geral, foi formulado pelo Governo do Estado, em parceria com o Governo Federal, e encontra-se em franca implementação, o Programa Comunidade Digital. O objetivo geral do programa é promover a inclusão digital e social no Acre, oferecendo

pontos de livre acesso à população, com uso intensivo da tecnologia da informação como instrumento de cidadania e combate à pobreza, desenvolvimento econômico e social.

Para atingir os seus objetivos, o Programa Comunidade Digital priorizou a implantação dos pontos de inclusão em locais em que houvesse o amplo acesso da comunidade, bem como locais que proporcionassem atividades pedagógicas e culturais para o acesso gratuito à internet. Assim, os pontos foram instalados em Centros da Juventude, Paróquias, praças, bibliotecas e Centros de Referência e Assistência Social. No ano de 2010, os pontos serão franqueados ao uso doméstico em diversas regionais do município de Rio Branco.

A partir do exposto, destaca-se ser de importância vital que os professores saibam operar as novas tecnologias da informação e valer-se destas para que eles e seus alunos possam, de posse de múltiplas informações, analisar, resolver problemas, construir conhecimentos e se comunicar. Entretanto, observa-se que eles, em sua maioria, não se encontram preparados para lidar com a Informática e atribuem isso à ausência de investimentos no percurso de formação.

Buscou-se desvelar também a que os professores egressos atribuíam o fato de em algumas práticas ter havido pouca repercussão ou mudança. 71,1% responderam que atribuem à concepção de que as mudanças requerem tempo para serem consolidadas e, como a carga horária de trabalho é excessiva, optam por fazer da forma como dominam e protelam as mudanças. Para 16,5%, as mudanças não ocorreram porque suas práticas eram condizentes com os saberes a que tiveram acesso na formação. 7,2% atribuíram à dificuldade de mudar, pois já estão habituados com as práticas que desenvolvem ao longo da experiência na docência, e 6,2% afirmaram que elas são advindas das lacunas deixadas no processo de formação, o que implicou a não alteração das práticas pedagógicas.

Segundo Tardif (2002), o saber profissional está associado às várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, do contexto social da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos alunos e de diferentes lugares de formação. O que um professor faz, reflete, muda ou mantém são decisões e construções de saberes relacionados à sua história de vida.

Muitos professores, mesmo depois de vivenciar um programa de formação inicial e/ou continuada, parecem ser resistentes a mudanças e inovações. Segundo Huberman (1995), há muitos fatores que influenciam na ocorrência de mudanças ou não: o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores no desenvolvimento de sua prática pedagógica, o que são como pessoa, o relacionamento com as experiências, suas histórias de vida e os contextos

sociais em que crescem, aprendem e ensinam.

É necessário compreender também que as situações postas no cotidiano da escola e na organização do trabalho pedagógico exigem do professor tomada de decisões que, muitas vezes, para não romper com aquilo que se domina e com as certezas construídas, fazem-no optar pelas velhas certezas e práticas. As “urgências” levam o professor a agir e a decidir com base nas suas experiências.

Quando os princípios formativos estão ancorados em um processo de reflexão, implica considerar que as experiências pessoais do professor, seus valores, conceitos, concepções, interesses, emoções e também as resistências são influenciadas pelas condições contextuais e elas interferem na construção e na organização de novas experiências. Pérez Gómez (1992) afirma que:

O conhecimento acadêmico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos, ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. (p.103).

É no exercício cotidiano e na construção de conhecimentos por meio da reflexão, análise e problematização que os professores vão encontrar solução para o que se apresenta no dia a dia. Nesse sentido, é de se esperar, mesmo tendo sido admitido pelos egressos que em alguns aspectos a repercussão e a mudança foram pouco perceptíveis, que no cotidiano esses profissionais, ao se depararem com determinados problemas, sejam capazes de responder a eles de forma diferente do que responderiam se não tivessem passado pela a formação. A mudança pode até não ser perceptível até um determinado momento, mas, no seguinte, as transformações terminarão por ser notadas.

Embora o Curso de Pedagogia Modular tenha trabalhado na perspectiva de promover mudanças em práticas ritualizadas ou até cristalizadas, é preciso considerar que as contradições sinalizam um processo em que o profissional ousa, cria, mas tem também dúvidas em relação ao caminho seguido. Essas dúvidas podem servir de estímulo às mudanças. É importante acreditar na possibilidade de os professores verem as atividades desenvolvidas por eles como reestruturante de sua prática, para isso devem assumir posturas investigativas e compreender a necessidade de revisão das rotinas que, pelo seu caráter reprodutivista, podem comprometer a transformação das realidades educacional e social.

A prática impõe sempre decisões individuais, mas são regidas também por saberes que surgem da experiência, são baseados no trabalho realizado no cotidiano da escola e sala de

aula e se sustentam em um projeto pedagógico, que pode não estar sistematizado, mas existe e se expressa através de discursos, do currículo, das relações e práticas.

Para compreender melhor a questão perguntou-se aos sujeitos, tanto nos questionários quanto nos momentos de entrevistas, que fatores têm impedido mudanças na sua prática pedagógica a partir da formação. Para 48,2% o que impede a mudança é o medo de não conseguir êxito; 26,3% responderam ser o excesso de trabalho, muitas vezes dois turnos e planejamento diário na escola após cada turno, e 25,6% afirmaram ser a organização das rotinas pedagógicas no cotidiano escolar que não possibilita a mudança. Os itens “falta de cursos de formação continuada” e “lacunas deixadas na formação inicial que não lhes conferem segurança” não foram assinalados por nenhum dos professores.

É muito difícil mudar. Eu reflito sobre o que faço e sei onde tenho que mudar, mas não é fácil. Dá uma sensação de que vai dar tudo errado (...) E, às vezes, acontece também da gente mudar e perceber que do jeito anterior é que funcionava melhor, aí volta tudo como era. Nem tudo que aprendi na formação é o melhor, na prática é que a gente vai descobrindo isso. (Depoimento P6).

Minha coordenadora diz que gosta da minha participação nos encontros de planejamento. Me elogia dizendo que sou criativa, que tenho sempre boas idéias, que coloco com muita convicção o que aprendi quando fiz a formação. Mas sabe, é difícil a gente fazer diferença nessa correria que nós estamos na escola, é trabalho e responsabilidade demais. Você acaba caindo na mesmice mesmo com a consciência pesada, pois é sempre mais fácil fazer o que você já domina. O novo causa sempre insegurança e exige mais tempo. (sorri). (Depoimento P3).

Ghedin (2002) adverte que romper com estruturas estabelecidas exige conferir as velhas formas de fazer e buscar compreender o novo, que é sempre visto como algo difícil, estranho. Isso pode provocar uma crise intelectual, pois, na oscilação entre o velho e o novo, perde-se a confiança no velho e não se decide pelo novo.

Para o autor, as pessoas até desejam mudar, no entanto são adormecidas pelo medo de desestruturar algo que já está pronto, do qual se tem o domínio, e não querem correr o risco de apostar no novo, no que lhe é desconhecido, no que traz insegurança. Optam por permanecer com tudo como está, porque é mais confortável.

Todos queremos que as coisas mudem, mas temos certo medo diante da desinstalação. Esta é uma tendência “nata” no humano, pois ele é marcado pela busca da estabilidade e da burocratização, como tendência das instituições. A questão central é como desinstalar em nível cognitivo, psíquico e prático a acomodação emergente de um mecanismo inconsciente. Diante da tensão permanente entre mudança e acomodação, é que se faz necessária a instauração do processo reflexivo – crítico-criativo, pois, através dele, a tensão é mantida viva e da sua vivacidade possibilita a construção de novos horizontes de ação. Tal processo não é nunca automático, mas

resultado de uma série de conflitos e transgressões, possibilitando autonomia do humano que se desacomoda para romper e, rompendo, percebe-se autonomamente ele próprio sujeito de sua história. (GHEDIN, 2002, p.148).

Outros depoimentos também foram significativos e reveladores da forma como o trabalho do professor é hoje regulado:

A escola muitas vezes não contribui para a nossa mudança. Você vem cheia de idéias e aí o trabalho caminha em outra direção, a gente recebe orientações para fazer de uma forma diferente. A gente questiona, mas nem sempre adianta. Se você insiste é complicado. Faço um jogo de cintura na minha sala de aula, mas nem sempre dá. Hoje com o tal PDVC estamos na mão de quem faz o relatório, então acabo entrando no esquema. Ninguém gosta de trabalhar com professor que questiona muito e discorda das coisas. (Depoimentos P7).

Dá muita insegurança abandonar o que se sabe, aquilo que se domina e começar o novo, a fazer diferente, ainda que as teorias apontem que esse caminho novo pode ser melhor. Então muitas vezes a gente acaba na rotina, porque com ela já estamos habituados e sabemos resolver até os imprevistos. E também é assim, não podemos correr muitos riscos porque estamos o tempo todo sendo avaliados e se as coisas não dão certo, já sabe né? E, também, nem tenho por que inovar. Os referenciais dizem o que temos que trabalhar, a escola orienta o que tem que ser avaliado e a SEE diz quando vai ser a prova, então é cumprir com o que é orientado e pronto. (Depoimento P1).

Dois aspectos nas falas dos sujeitos chamam a atenção, a rotinização e controle exercido pelos sistemas e pelas escolas nas práticas pedagógicas dos professores. A rotinização tem sido um caminho encontrado por muitos professores e que até certo ponto justifica a ausência de mudanças. Na rotina, as estruturas uniformes de ritmos que caracterizam o trabalho docente são marcadas por atividades diárias que obedecem a critérios praticamente fixos como o planejamento de aula, a correção de atividades e de provas, reuniões com pais de alunos e reuniões pedagógicas. As demais atividades ficam à margem dessa rotina. Para Tardif (2005), a rotinização é um esquema que expressa como o professor estrutura seu trabalho na escola. No entanto, ele corresponde a uma organização imposta do tempo, do espaço e das tarefas na qual se situa a ação concreta dos sujeitos.

Este esquema é responsável pelo processo de desqualificação e, mais que isso, do sentido do trabalho do professor, provocado pela diminuição do tempo de reflexão sobre a prática do trabalho docente que acaba concorrendo para a cristalização e burocratização da estrutura da escola local, onde os professores exercem o seu trabalho. Ironicamente, a cristalização das práticas no interior da escola tem por trás dela a insegurança decorrente do empobrecimento do trabalho docente, gerando falsamente nos professores a sensação de segurança e de protagonistas nesse processo.

Quanto ao excessivo controle das práticas, um olhar panorâmico permite concluir na direção daquilo que assegura Contreras (2002), que há, por meio do sistema e em alguns aspectos pela própria escola, uma determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, da extensão de todo o tipo de técnicas de diagnóstico e avaliação dos alunos, impostas deliberadamente pelos sistemas, da transformação dos processos de ensino em microtécnicas dirigidas à consecução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão e das técnicas de modificação de comportamento, dirigidas fundamentalmente ao controle disciplinar dos alunos. E, mais perverso ainda, a tecnologia de determinação de objetivos operativos ou finais (habilidades e competências), presentes em documentos normativos, materializados nos projetos curriculares, nos quais se estipula, literalmente, tudo o que deve fazer o professor, passo a passo, e os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que os professores e alunos devem fazer, são, hoje, responsáveis não só pela rotinização escolar, mas, especialmente, pela implantação da cultura da não reflexão por meio do controle. O exposto foi ratificado pelos depoimentos em diferentes momentos, sinalizando que os sujeitos estão caminhando na contramão da concepção de formação do Curso de Pedagogia Modular.

6.3 Outras aproximações

As análises procedidas permitem algumas considerações. No que diz respeito ao *Eixo Formação*, identificaram-se junto aos professores egressos os seguintes resultados:

1. Os professores têm entre 10 e 20 anos de carreira e pelas características apresentadas demonstram viver a mesma fase no ciclo de desenvolvimento da profissão. Entretanto, apresentam perspectivas diferentes, alguns demonstram entusiasmo e compromisso com a profissão, mas também há aqueles que manifestam desencantamento e questionamento;
2. Há elementos comuns nas falas dos sujeitos. Os professores se sentem, depois da formação no Curso de Pedagogia Modular, cansados, sobrecarregados de atividades e pressionados por resultados. Isso tem se constituído em obstáculo ao desenvolvimento da capacidade criativa e em prejuízo à vida familiar e social;
3. A maioria absoluta dos sujeitos validou a importância do programa e considerou que ele atendeu às expectativas que tinham em relação à formação em nível superior;
4. Os professores reconhecem que, ao longo do processo formativo, houve percalços, mas apesar deles hoje se veem mais competentes e profissionalizados, o que por si só

já aponta para a existência de repercussões e mudanças;

5. As principais lacunas deixadas pela formação estão relacionadas ao domínio de conteúdos específicos, que, na perspectiva dos sujeitos, são decorrentes do aligeiramento e superficialidade com que os componentes de ensino foram tratados. Os egressos alegam que a formação não proporcionou preparo teórico-prático adequado e suficiente para lidarem com a inclusão de pessoas com necessidades especiais e com turmas de alfabetização. Questões relacionadas com a elaboração e execução de projetos interdisciplinares e a descontextualização entre a teoria e a prática também foram apontadas, embora com menor incidência.
6. Os professores alegaram haver, desde o período da formação, um distanciamento entre a universidade e a escola. Para eles, muitos formadores desconheciam a realidade do cotidiano da escola do ponto de vista de tê-lo vivenciado e isso acarretou um distanciamento entre as teorias e a prática, hoje identificadas a partir da reflexão na ação e sobre a ação.
7. A maioria das escolas, na perspectiva dos sujeitos, não se reconheceu como agência de formação ao longo do percurso formativo dos professores, isso contribuiu para a geração de inúmeros conflitos entre o que era aprendido na universidade e o que era executado no seu interior e, conseqüentemente, também gerou lacunas.

Destaca-se que, quanto às lacunas deixadas na formação, as falas dos sujeitos apresentaram tensões, dissonâncias e consonâncias. Como elemento que marca a tensão, a formação em serviço no programa se estruturou a partir da articulação teoria e prática, mas para os sujeitos o que foi pensado em diversos momentos se distanciou do executado em decorrência de a escola ser para muitos formadores um lugar desconhecido ou não vivenciado.

No que diz respeito às dissonâncias, embora questões ligadas ao campo da didática (planejamento, seleção de conteúdos, metodologias, recursos didáticos, avaliação e relação professor-aluno) sejam apresentadas como lócus de ocorrência de lacunas na formação, tanto nos resultados dos questionários quanto nas entrevistas, são nestes campos que as mudanças predominantemente ocorreram. O que demonstra ter sido esse o campo crucial da formação.

Houve consonância nas falas dos sujeitos quanto ao preparo ineficiente no processo formativo para lidar no cotidiano da escola com a inclusão e com turmas de alfabetização, principalmente para atender às demandas impostas pelo sistema.

Finalmente, o benefício exponencial da formação, na perspectiva dos egressos, foi a mudança qualitativa da prática docente. A menor repercussão deu-se na relação com os

demais colegas de profissão.

No que diz respeito ao *Eixo Práticas Pedagógicas*, os resultados da pesquisa apontam que:

1. As maiores repercussões da formação ocorreram nas práticas de avaliação da aprendizagem, influenciando os professores na mudança de concepção, na compreensão de suas funções, na capacidade de elaboração e uso de instrumentos diversificados e principalmente na visão acerca do erro. Os professores observaram também que tiveram um ganho significativo de autonomia. No entanto, declararam que, sobre esta prática, ocorreu nos últimos anos maior nível de exigência por parte do sistema, em decorrência da necessidade de se apresentar melhores resultados nas avaliações nacionais. Segundo os sujeitos, isso vem concorrendo para a perda da autonomia conquistada, uma vez que não conseguem reformular sua prática a partir do que aprenderam na formação. Quem define o que se vai ensinar, o que se deve aprender e como deve ser avaliado, é o sistema;
2. Os professores declararam ter experimentado mudanças significativas na prática no que diz respeito ao trabalho com os conteúdos de ensino e na capacidade de fazer a transposição didática. Apesar das lacunas deixadas na formação, eles se consideram hoje mais capazes de tratá-las de forma mais aprofundada e contextualizada;
3. A formação repercutiu positivamente sobre a gestão da sala de aula e melhorou o desempenho profissional. Os professores sentem-se mais seguros na administração dos espaços e tempos de aprendizagem, na abordagem dos conteúdos, na seleção e uso de metodologias e recursos didáticos;
4. Repercussões e mudanças foram identificadas também na prática de planejamento de ensino, o que levou os sujeitos a se identificarem como mais reflexivos a partir dele. No entanto, persiste ainda a ideia de que o planejamento escolar ainda é burocrático e cumpre somente com a formalidade legal. Daí, a justificativa dos professores quanto a pouca inserção e participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas, apesar de reconhecerem que receberam na formação conhecimentos necessários;
5. As repercussões foram menos perceptíveis, segundo os sujeitos, na relação professor-aluno-comunidade. Entretanto, eles destacaram que a partir da formação sentem-se mais seguros e respeitados nessa relação, tanto pelos alunos como pelos pais. Asseguraram ainda que, se as mudanças não são mais efetivas, isso se deve à falta de

comunicação e interação da escola com a comunidade, que deveriam ser capitaneadas pelos gestores com o total apoio dos professores;

6. No que diz respeito a aspectos que ficaram inalterados ou em que os objetivos da formação não foram atingidos, destacou-se o domínio apropriado das novas tecnologias de informação e comunicação, especialmente no que diz respeito ao uso do computador como ferramenta de ensino;
7. Finalmente, a baixa repercussão da formação em algumas práticas foi atribuída às dificuldades dos próprios professores em romper com práticas consolidadas em anos de carreira, a intensificação do trabalho docente associado muitas vezes à dupla jornada de expediente, que, entre outros aspectos, contribuem para que os professores rotinizem suas práticas, e à forte regulação do sistema, que dita como o trabalho deve ser realizado, minimizando a autonomia da escola e dos professores.

CONCLUSÃO

Há um consenso na literatura do campo educacional de que o intenso movimento em prol da formação de professores em nível superior no Brasil, nas duas últimas décadas, foi determinado por forças externas e internas. Por força de fatores externos, foi desencadeado buscando prioritariamente atender às pressões de organismos internacionais em um esforço de inserir o país em um contexto globalizado, que exige cada vez mais a qualificação de seus quadros. Por fatores internos, eclodiu como forma de garantir a um grande contingente de professores em exercício da função docente, e sem a formação mínima exigida por lei, o acesso a este nível de formação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/96) pode ser considerada um marco que concorreu para desencadear um amplo processo de implantação de programas e cursos de formação inicial, na modalidade em serviço, destinados a professores que atuam nas redes públicas de ensino. A justificativa oficial para estimular a multiplicação desses cursos sustentou-se tendo como base dois argumentos principais: a melhoria da qualidade da educação e a promoção da profissionalização docente, considerada em grande medida a responsável pelos índices de qualidade educacional insatisfatórios em todo o território nacional.

Os programas especiais passaram a ser oferecidos em diferentes estados, mediante parcerias estabelecidas entre estados e municípios com instituições de ensino superior, com o objetivo de elevar a titulação de seu quadro docente. Segundo Bello (2008) esse processo, ainda que tenha ocorrido de forma descentralizada, seguiu os princípios e os objetivos impostos, atingindo milhares de professores.

No Acre, não se pode desprezar os esforços que foram depreendidos no antigo território, impulsionado pelo processo de ocupação e desenvolvimento econômico. Contudo, elegendo como recorte temporal para a análise a elevação do território à categoria de estado em 1962, constata-se que no decurso de 36 anos o campo educacional foi limitado por poucas iniciativas na formulação de políticas de formação de professores, especialmente em serviço. Foi a partir de 1999, em um contexto marcado por amplo movimento de reforma, que passaram a ser formuladas e implementadas diferentes políticas no campo educacional e dentre elas a de formação de professores em nível superior em serviço por meio de programas especiais.

O objetivo central da política, ainda em andamento, é garantir o acesso à formação em nível superior a 100% dos professores das redes estadual e municipais, contribuindo assim para a elevação dos índices de qualidade na educação acriana, considerados insuficientes até o final da década de 1990. Como já mencionado ao longo dos capítulos da tese, há uma intenção explícita do sistema de universalizar a formação de professores em nível superior no Estado até 2012.

Nesse contexto a pesquisa propôs-se a analisar a efetividade das políticas públicas de formação de professores em serviço implementadas no Estado do Acre no período de 1999-2009, com ênfase no Programa Especial de Formação de Professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Curso de Pedagogia Modular, que, dentre os diferentes programas implementados, pode ser considerado o maior em dimensão e alcance, e tendo sido finalizado em 2006, permitiu identificar, depois de decorridos três anos, sua efetividade.

Ressalta-se que se constituiu objetivo central da pesquisa avaliar a implementação da referida política, identificando as repercussões do PEFPEB - Pedagogia Modular, enquanto política pública de formação em serviço no nível superior, sobre a qualidade da prática pedagógica dos professores egressos.

O estudo partiu da formulação da hipótese de que a política pública de formação de professores em nível superior em serviço por meio do Curso de Pedagogia Modular, pelas suas características especiais, repercutiu positivamente na atuação profissional, produzindo mudanças na prática pedagógica dos professores egressos. Essas mudanças foram confirmadas a despeito de, no período imediatamente posterior à formação, a organização do trabalho docente no Acre ter sido reestruturada, passando o Estado por meio da SEE a promover maior controle sobre essas práticas.

Os resultados da pesquisa confirmaram que na perspectiva de professores e coordenadores, embora, de fato, haja nos últimos anos maior nível de exigência e controle por parte do sistema e da escola, as mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas dos egressos são atribuídas majoritariamente à repercussão da formação inicial em serviço.

Destaca-se que proceder à avaliação da política de formação de professores em serviço por meio do PEFPEB no Curso de Pedagogia Modular não se constituiu tarefa simples. Como discutido no capítulo 3, pairava sobre o imaginário coletivo a ideia de que a formação tinha características de certificação em massa, uma espécie de “faz de contas”, com forte apelo demagógico e partidário e que não teria efetividade na melhoria da qualidade das práticas pedagógicas no cotidiano da escola. Soma-se ao exposto o fato de os programas especiais

serem considerados por alguns, inclusive no meio acadêmico, pelas características da oferta e pelo perfil da clientela, de qualidade inferior quando comparados aos cursos de licenciatura com oferta regular.

Assim, como forma de nortear o processo de investigação, conferindo-lhe o rigor científico necessário, tomaram-se como ponto de partida questões de estudo resultantes do desdobramento do problema. Essas questões foram transformadas em objetivos específicos, que delimitaram a operacionalidade da pesquisa na busca por resultados, os quais serão na sequência apresentados como conclusivos, embora não definitivos.

O primeiro questionamento apontava para a necessidade de se *identificar a partir de análise da proposta de trabalho do PEFPEB e do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Modular quais os princípios orientadores da formação em nível superior em serviço*. Essa questão teve como base de sustentação a realização de pesquisa documental e permitiu identificar, entre outros aspectos, que houve forte convergência dos objetivos formativos com a perspectiva de uma formação, cuja centralidade foi a construção de competências. Nessa direção, a função do currículo do curso foi a de (re) orientar a prática pedagógica, até então organizada nos cursos de licenciatura regulares em torno da transmissão de conteúdos disciplinares, para a construção de competências.

Conforme discutido a partir do referencial teórico utilizado no capítulo 3, Dias e Lopes (2003); Deluiz (2001); Perrenoud (1999); Araújo (2001); Ropé (2002) e Machado (2002), embora a noção de competências não seja uma novidade, pois tem sido empregada em diferentes tempos e espaços educacionais, tanto global quanto local, a partir do início desse século passou a ser defendida como necessária para uma nova concepção e proposição de formação de professores. Essa noção passou a ser nuclear, instituindo o controle sobre a formação, no sentido de adequá-la a pretensos imperativos postos pelo mercado, tanto de produção quanto de consumo.

Seguindo essa lógica, os resultados da pesquisa evidenciaram que a experiência formativa proposta pelo PEFPEB – Pedagogia Modular, especialmente por se tratar de formação em serviço, teve em alguns aspectos caráter de treinamento em situações cotidianas concretas, ainda que em alguns desses aspectos ele tenha acontecido de forma quase imperceptível, considerando a não ocorrência de “estranhamento” por parte dos professores em formação. Entretanto, destaca-se que, apesar da ênfase dada à prática educativa e da centralidade do conceito de competência, no percurso de formação não houve aproveitamento da experiência dos professores para efeito de redução de carga horária do curso, o que pode ser considerado uma singularidade no modelo formativo.

Constatou-se ainda que a formação foi flexível, polivalente e multidisciplinar, buscando atender às exigências imediatas da prática profissional, o que era de se esperar de uma formação realizada nos moldes da formação em serviço.

No que diz respeito ao currículo, pode-se afirmar que obedeceu à legislação vigente em aspectos alusivos a condições de oferta, carga horária, definição de princípios e eixos norteadores para a formação. Nesses aspectos a organização do trabalho pedagógico no Curso de Pedagogia Modular foi tida como diferenciadora constituindo-se numa inovação e reconhecida pelos sujeitos como a única forma possível de tão grande contingente de professores acessarem a formação inicial no ensino superior.

A UFAC foi reconhecida como espaço privilegiado de formação, a despeito dos percalços no que diz respeito à infraestrutura adequada e logística quando da implementação da formação. A conquista do diploma em uma universidade federal representou para os egressos a realização de um desejo pessoal, a comprovação da profissão e uma forma de mostrar-se capaz, enquanto pessoa, ou seja, o diploma é considerado uma prova para que todos vejam que quem o possui não é mais um indivíduo leigo que realiza voluntariamente um trabalho, e sim alguém preparado e capaz de realizá-lo.

Destaca-se que no percurso formativo proposto pelo Curso de Pedagogia Modular previu-se permanente análise da prática pedagógica, possibilitando o desenvolvimento do pensamento prático-reflexivo e a concretização dos conteúdos curriculares em estreita vinculação com a situação de trabalho dos professores, permitindo o seu entendimento e sua revisão permanente, ou seja, ao longo da execução da formação a experiência foi tomada como potencializadora da reflexão sobre aquilo que se aprendia na academia, o que se fazia na sala de aula e a consequente necessidade de reflexão e revisão das práticas pedagógicas.

Em decorrência do exposto, a partir dos resultados da pesquisa, é possível afirmar que na implementação do programa de formação a escola, enquanto espaço formativo, recebeu ênfase, por se constituir em um contexto rico de significados que possibilitava aos sujeitos aprender, num processo ativo do qual eles eram os protagonistas, por meio da mobilização de diferentes saberes.

Fundamentando-se nos estudos desenvolvidos por Schön (1982), Zeichner (1983) e Zeichner e Liston (1997), com o apoio das discussões de Santos (2007); Nóvoa (1991, 1995), dentre outros autores, foi possível constatar que o modelo de formação do Curso de Pedagogia Modular adotou conceitos e perspectivas da abordagem de Schön (1992, 1992a), ancorada nos princípios e no modelo de pensamento prático-reflexivo. Para Nóvoa (1992) a formação de professores nessa tendência reflete uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e

profissional dos professores e das escolas, uma vez que supõe condições adequadas para a formação contínua no local de trabalho em parceria com as universidades.

Constatou-se ainda que a contextualização e a interdisciplinaridade constituíram-se em princípios norteadores para organização curricular. A contextualização orientou a compreensão de que os conhecimentos adquiridos ao longo de uma formação devem ser para uso cotidiano, caso contrário perdem o sentido, o seu significado. A interdisciplinaridade foi concebida como a interação entre saberes formando uma rede extensa de conhecimentos, independentemente de separação por componentes disciplinares.

A proposta curricular foi pautada em três dimensões: a dimensão sócio-político-cultural, que abrangeu as relações da realidade social e política do país com a educação, a dimensão científico-técnico-pedagógica, que englobou as especificidades dos conteúdos das áreas de conhecimento, métodos de ensino e relação pedagógica, objetos de atuação docente, e a dimensão da prática pedagógica, que se propôs a dar um direcionamento às práticas específicas que caracterizam a atividade do docente e a necessidade da construção de múltiplas competências. Foi fundamentada em dois pilares básicos, na concepção de que a função social do trabalho do profissional do magistério, e portanto a sua formação, passa, essencialmente, pela docência, sem, contudo, esgotar-se nela e na vinculação entre teoria e prática, privilegiando-se a prática social como fonte da teoria e a teoria como expressão explicitadora da prática que a gera.

Nesse sentido, pode-se concluir, consubstanciado nos estudos de GÓMEZ (1998), SCHÖN (2000), NÓVOA (1999) e ZEICHNER (1993), que a formação primou pela interação entre teoria e prática, proporcionando o trabalho simultâneo de estudo e aquisição de conhecimentos e técnicas. Por meio da prática de sala de aula, aprendeu-se fazendo e refletindo na e sobre a ação, pois o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser certamente aprendido.

O currículo do curso foi organizado a partir de três núcleos: Núcleo de formação comum aos professores de Educação Básica, nominado de Núcleo Básico; Núcleo de formação comum aos professores de atuação multidisciplinar e Núcleo de formação específica nas áreas de atuação docente.

Finalmente, no que diz respeito aos princípios norteadores da proposta de formação no PEFPEB – Pedagogia Modular, constatou-se que os componentes curriculares denominados de Investigação e Prática Pedagógica possibilitaram o desenvolvimento de atividades em situações educacionais concretas, que visavam efetivar a vinculação entre teoria e prática ao longo do curso, procurando articular os conteúdos que eram trabalhados nos módulos de

ensino com a prática pedagógica escolar. Esses componentes buscaram abranger a observação e análise da estrutura e funcionamento da instituição escolar, os tipos e formas de práticas educativas desenvolvidas, especialmente no contexto da sala de aula, e o planejamento e execução de projetos específicos desenvolvidos pelos professores em formação. O exposto é tido como um diferencial no modelo de formação.

O segundo questionamento que norteou a pesquisa buscou identificar *quais as implicações e repercussões da formação inicial em serviço sobre o trabalho docente do egresso e no cotidiano da escola, na percepção dos coordenadores pedagógicos*. Os resultados dão conta de que na percepção desses sujeitos houve repercussão na gestão da sala de aula, avaliada mediante os critérios de dinamicidade e criatividade.

De acordo com os coordenadores a formação ajudou o professor a perceber os aspectos da prática pedagógica que precisavam ser revistos, todavia as mudanças não ocorreram de forma repentina, elas estão ainda em curso. No que concerne ao interior sala de aula essas mudanças caminham a largos passos. Os professores trabalham melhor os conteúdos, são mais seguros, mais criativos na seleção e uso de metodologias e recursos didáticos, elaboram de forma mais apropriada e autônoma seus instrumentos de avaliação, apresentando postura diferenciada frente ao erro e os resultados qualitativos dos alunos. Destacam ainda que dispõem de nova concepção acerca do planejamento e sua importância, participando de forma mais engajada, ainda que também por pressão e exigência normativa.

Entretanto, no contexto maior da escola, segundo os coordenadores, as repercussões vêm ocorrendo, contudo mais lentamente, haja vista que as mudanças na educação implicam coletividade. Nesse aspecto ressalta-se que no percurso formativo a ênfase foi dada à reflexão individual, o que pode ser compreendido como um fator limitador do modelo de formação, corroborando, assim, com a posição de Zeichner (1993), que em análise às proposições de Schön (1992) alerta para o seu reducionismo e a excessiva valorização do professor de forma individual, como agente capaz de identificar e interpretar as situações problemáticas que perpassam sua prática, desconsiderando as implicações sociais e políticas que interferem na prática educativa.

As discussões desenvolvidas no capítulo cinco e seis a partir dos estudos de Contreras (2002) permitiram concluir que há, por meio do sistema e em alguns aspectos pela própria escola, uma determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado, da transformação dos processos de ensino em microtécnicas dirigidas à consecução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas, e, da extensão de todo o tipo de técnicas de diagnóstico e avaliação dos alunos, impostas deliberadamente pelo sistema.

Nesse contexto, ressalta-se que foi possível registrar em diferentes momentos da realização da pesquisa indícios de que há, por parte dos coordenadores, o entendimento de que os professores estão cansados e se sentindo sobrecarregados perante essas exigências e, em decorrência, pouco motivados a fazer diferente, submetendo-se a tão somente cumprir as exigências que são postas e as demandas delas advindas. Tal fato vem contribuindo para a perda paulatina da autonomia.

Nesse sentido, não foram poucos os registros da insatisfação dos coordenadores e especialmente professores com procedimentos adotados por algumas escolas como forma de garantirem resultados satisfatórios, dentre eles merece destaque a sobrecarga de trabalho atribuída aos professores e demais servidores com o objetivo de preparar os alunos para a realização de avaliações nacionais. Em muitas escolas os professores estão sendo solicitados a trabalhar além da carga horária contratada, às vezes aos sábados, no preparo de seus alunos para essas avaliações. Muitos egressos chegaram a classificar a Prova Brasil como sendo um vestibular mirim, cujos resultados têm incidido na competição entre os professores e na corrida desenfreada de equipes gestoras das escolas em busca de melhores resultados no IDEB.

Todavia, salienta-se que a Prova Brasil consiste na aplicação de provas padronizadas em todo o país, tendo como objetivo produzir informações reais sobre o ensino público de cada município. As informações colhidas devem contribuir na definição, formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a educação, na perspectiva de atender aos padrões de qualidade de ensino estabelecidos no Art.4º, inciso IX, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, bem como auxiliar gestores e educadores dos estabelecimentos de ensino no planejamento de ações de intervenção nas dificuldades diagnosticadas. Todavia, da forma como tem sido encarada pelas escolas em virtude das pressões do sistema, tem-se constituído numa situação artificial, plástica e suscitado inevitavelmente um questionamento: as escolas melhoraram seus resultados porque trabalham melhor no cotidiano ao longo do ano letivo ou porque implementaram estratégias funcionais para os exames nacionais?

No que diz respeito ao trabalho com as áreas do conhecimento, segundo os coordenadores, os professores egressos compreendem o sentido e a importância da contextualização dos conteúdos, afirmam que os recursos didático-pedagógicos disponíveis na escola têm ajudado no desenvolvimento das práticas de ensino, entretanto, no cotidiano da sala de aula, demonstram terem ficado lacunas na formação que os impedem, muitas vezes, de trabalhar com maior profundidade determinados conteúdos. É notório que trabalham melhor

na perspectiva interdisciplinar, mas apresentam dificuldades na avaliação do processo de aprendizagem, nesta perspectiva.

Entretanto, ainda assim, a partir de um olhar comparativo, os coordenadores afirmam que os professores formados em serviço apresentam capacidade de responder melhor às demandas da prática pedagógica quando comparados aos egressos de cursos regulares, atribuindo isso diretamente ao modelo de formação em serviço.

Dentre as diferentes áreas do conhecimento, a de Língua Portuguesa é apontada como a de melhor atuação, no entanto, eles atribuem isso não apenas à formação no Curso de Pedagogia Modular, mas também aos investimentos na formação continuada e às exigências e investimentos feitos pelo sistema, cujo foco tem sido nessa última década, seguindo uma tendência nacional, na leitura e na produção escrita.

De acordo com os coordenadores houve significativas repercussões da formação nas práticas de planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem, no entanto, embora haja por parte deles o reconhecimento da formação como fator preponderante, as exigências do sistema e a sua forte regulação nestas práticas são postas em relevo. Para além do exposto, não atribuem as repercussões ocorridas nas práticas pedagógicas somente à formação inicial em serviço, embora a vejam como mola propulsora, mas apontam a formação continuada deflagrada simultaneamente pelo sistema como fundamental para a efetivação de mudanças. Todavia reconhecem que, sem a fundamentação teórica de que dispõem depois da formação inicial, é que a formação continuada mostrou-se eficiente.

Destaca-se que na perspectiva dos sujeitos em tela houve pouca repercussão da formação no que diz respeito ao trabalho coletivo, inclusive com insignificante contribuição dos egressos para com a escola na construção do Projeto Político Pedagógico. Constituiu-se como um achado importante da pesquisa a crítica feita pelos sujeitos ao PPP. Para muitos coordenadores e professores esse importante documento não tem recebido o valor que lhe é devido nas escolas. Em muitas ele se transformou em um documento de gaveta, encomendado a terceiros e, quando construído, o é sem a participação efetiva da comunidade escolar.

O terceiro questionamento norteou o estudo buscando *desvelar que mudanças ocorreram nas práticas pedagógicas e no cotidiano da escola que podem ser atribuídas à formação inicial em serviço, na percepção dos professores egressos*. Os resultados da pesquisa apontaram que as maiores repercussões da formação ocorreram nas práticas de avaliação da aprendizagem, influenciando os professores na mudança de concepção, na compreensão de suas funções, na capacidade de elaboração e uso de instrumentos diversificados e, principalmente, na visão acerca do erro. Os resultados apontam que os

professores egressos sentem-se preparados e capazes de produzir intervenções didáticas diferenciadas no intuito de fomentar as várias aprendizagens dos alunos, oferecendo “(...) a cada um dos meninos e meninas a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas suas capacidades”. (Zabala, 1998, p. 197).

Os sujeitos observaram também que tiveram um ganho significativo de autonomia a partir da formação. Entretanto, em consonância com o que também declararam os coordenadores sobre a prática em tela, reiteram que vem ocorrendo nos últimos anos maior nível de exigência por parte do sistema em decorrência da necessidade de se apresentarem melhores resultados nas avaliações nacionais. A pesquisa revelou que na percepção dos professores egressos, na contramão do que era esperado, isso vem concorrendo para a perda da autonomia conquistada mediante o processo formativo, uma vez que não conseguem reformular sua prática a partir do que aprenderam nesse percurso, já que quem define o que se vai ensinar, o que se deve aprender e como deve ser avaliado o aluno, é o sistema.

Constatou-se, especialmente a partir do exposto, que há na realidade acriana mecanismos de controle do professor tanto em nível pessoal quanto em nível organizacional, ambos são traço empresarial básico no modelo neoliberal de produção e um sinal evidente da intensificação do trabalho docente. Embora seja importante destacar que não se pode efetivamente falar em precarização do trabalho docente no Acre, há por parte dos professores o reconhecimento da melhoria significativa e crescente das condições infraestruturais de trabalho, da remuneração, dos ajustes na jornada de trabalho de forma a contemplar horas de trabalho dentro e fora da sala de aula e da implementação permanente da formação continuada pelo sistema. Todavia o interessante foi observar que os professores não se mostram alienados. Eles reconhecem que por trás da garantia de alguns direitos está a pressão, o interesse político, a busca por índices e indicadores que infelizmente nem sempre atestam a qualidade. Nessa pressão por resultados, os professores frequentemente acabam tomando atitudes que são contrárias àquilo em que eles acreditam.

Destaca-se neste aspecto uma convergência na perspectiva dos coordenadores pedagógicos e dos egressos acerca da forte exigência e controle realizado pelo sistema nas práticas pedagógicas, o que vem concorrendo para alterar inclusive as ações e rotinas no cotidiano das escolas. Esse foi um elemento bem marcado na fala de ambos os grupos. Ao longo da execução da pesquisa, em momentos diversos, os sujeitos manifestaram o sentimento de que o governo dá as condições necessárias, mas em contrapartida com a “mão invisível”, controla, regula e exige resultados.

O quarto questionamento buscou *identificar quais são as práticas que, no cotidiano do trabalho escolar, na dimensão pedagógica, permitem identificar mudanças decorrentes do processo de formação em nível superior?* Os professores egressos declararam ter experimentado mudanças significativas na prática pedagógica, especialmente no que diz respeito ao trabalho com os conteúdos de ensino e a capacidade de fazer a transposição didática. Entretanto, a partir da reflexão que fazem da prática que realizam no cotidiano da sala de aula, identificam a existência de lacunas que foram deixadas no percurso formativo, mas a despeito delas eles se consideram, depois da experiência de formação, mais capacitados a trabalharem de forma contextualizada e aprofundada os componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento, do que não davam conta antes da formação no Curso de Pedagogia Modular.

Os resultados demonstram ainda que na percepção desses sujeitos a formação repercutiu positivamente também sobre a gestão da sala de aula, melhorando o desempenho profissional. Nesse sentido os professores dizem se sentir mais seguros na administração dos espaços e tempos de aprendizagem, na abordagem dos conteúdos, na seleção e uso de metodologias e recursos didáticos. Evidenciam que aprimoraram também a postura frente às situações de aprendizagem, demonstrando depois da formação maior segurança, vocabulário mais apropriado, maior volume de leitura e capacidade criativa.

Repercussões e mudanças foram identificadas também na prática de planejamento de ensino, o que levou os sujeitos a se identificarem como mais reflexivos a partir dele. Os egressos o reconhecem como uma forma eficaz de organização da prática pedagógica do professor e da escola, todavia indicam que a falta de comunicação, as relações verticalizadas nas escolas entre os gestores e professores constituem-se ainda em obstáculo à sua realização. Persiste entre alguns a ideia de que o planejamento escolar ainda é burocrático e cumpre somente com a formalidade legal, sendo utilizado pelo sistema e pelas escolas como ferramenta de controle da ação pedagógica do professor. Daí, a justificativa dos professores quanto à sua ausência, pouca inserção e participação, especialmente na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Todavia, na perspectiva dos egressos, a maior repercussão ocorreu na prática de avaliação da aprendizagem, gerando mudança de concepção, novas perspectivas acerca do erro e capacidade autônoma para construir e aplicar instrumentos distintos, a depender do conteúdo trabalhado.

As repercussões foram menos perceptíveis, segundo os sujeitos, na relação professor e demais colegas de profissão e professor-aluno-comunidade. Todavia eles compreendem que

as características da organização da comunidade no âmbito escolar estão determinadas pela organização e pela estrutura de gestão da escola, sendo que as atividades que a escola realiza de forma coletiva, são fundamentais para a identificação do pessoal com a escola, e vice-versa. (ZABALA, 1998, p.114). Todavia, embora reconheçam avanços nessa relação, não se omitem em reconhecer também que a escola ainda é um espaço pouco democrático.

A LDB 9394/96, em seu artigo 13, inciso VI, prevê certa articulação entre professores, famílias e comunidade, convidando as diversas formas de organização comunitária a participar dos eventos e agenda da escola, porém é importante ressaltar que o respeito mútuo, tanto da escola pela comunidade, quanto da comunidade pela a escola, deve ser pensado em primeiro plano, principalmente em função da valorização do professor como profissional. Nesse sentido a pesquisa revelou que a partir da formação os professores sentem-se mais seguros e respeitados nessa relação, tanto pelos alunos como por seus pais. Asseguraram também que, se as mudanças não são mais efetivas, isso se deve à falta de comunicação e interação da escola com a comunidade.

No quinto questionamento buscou-se identificar *em que práticas pedagógicas, na percepção dos egressos, são identificadas baixa repercussão e/ou aspectos inalterados, resistência às mudanças e/ou lacunas na formação?* No que diz respeito a aspectos que ficaram inalterados ou em que os objetivos da formação não foram atingidos destacou-se, majoritariamente, a falta do domínio apropriado das novas tecnologias de informação e comunicação, especialmente no que diz respeito ao uso do computador como ferramenta de ensino. É notória sua importância junto aos egressos, porém visível a insatisfação deles quanto à sua utilização, uma vez que no percurso formativo não houve planejamento ou acompanhamento a ações dessa natureza.

A baixa repercussão da formação, em algumas práticas foi atribuída às dificuldades dos próprios egressos em romper com práticas consolidadas em anos de carreira e à intensificação do trabalho docente, associado muitas vezes à necessidade de dupla jornada de expediente por parte de alguns professores, o que contribui para que eles rotinizem suas práticas. Como afirmou um dos egressos: *“é mais fácil fazer da forma que eu já domino e a mais tempo do que inovar me aventurando no novo, no desconhecido”*.

Quanto às lacunas deixadas na formação, as análises das respostas dos sujeitos nos momentos de entrevistas e nos questionários apresentaram tensões, dissonâncias e consonâncias. Como elemento que marca a tensão destaca-se que na proposta pedagógica a formação em serviço no Curso de Pedagogia estruturou-se a partir da articulação teoria e prática, todavia, para os sujeitos, houve um distanciamento entre a UFAC e a escola. Assim, o

que foi pensado em diversos momentos distanciou-se do que foi implementado em decorrência de a escola ser, para muitos formadores, um lugar desconhecido ou pouco vivenciado. Isso dificultou a materialização daquilo que era aprendido na universidade no desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto escolar, concorrendo também para a resistência dos professores em formação às mudanças. Somou-se a isso o fato de as escolas não compreenderem o projeto de formação proposto e não se reconhecerem como agência de formação, o que acabou gerando inúmeros conflitos.

No que diz respeito às dissonâncias, embora questões ligadas ao campo da didática (planejamento, seleção de conteúdos, metodologias, recursos didáticos, avaliação e relação professor-aluno) sejam apresentadas como lócus de ocorrência de lacunas na formação, tanto nos resultados dos questionários quanto nas entrevistas, é nele que as mudanças predominantemente são identificadas, o que ratifica ter sido esse o campo crucial da formação.

Houve consonância nas falas dos sujeitos quanto ao preparo ineficiente no processo formativo para lidar no cotidiano da escola e da sala de aula com a inclusão de alunos com necessidades especiais e com as demandas do processo de ensino-aprendizagem em turmas de alfabetização, especialmente no que concerne às demandas impostas no momento atual pelo sistema para o trabalho com alunos de seis anos. Segundo os egressos, o exposto concorreu para ausência de mudanças significativas na prática pedagógica.

É importante destacar que, a despeito da baixa repercussão em algumas práticas, resistência a mudança em outras e lacunas deixadas no processo formativo, o benefício exponencial da formação, na perspectiva dos egressos, foi a mudança qualitativa da prática docente. Independentemente das situações supracitadas, houve efetividade na política de formação dos professores, o que concorreu e continua concorrendo, em função da capacidade de reflexão, para mudanças significativas na prática pedagógica.

Finalmente, buscou-se identificar *em que aspectos a repercussão da implementação da Política de Formação de Professores em nível superior alterou o contexto educacional do Estado do Acre*. Em que pese às críticas ao modelo gerencial consubstanciado em um arcabouço neoliberal e em perfeita consonância com as exigências de organismos internacionais e com a cartilha empresarial, destaca-se que na primeira década do século XXI observa-se no Acre um esforço dos governantes na direção de melhorar os indicadores educacionais em todos os âmbitos. A partir do ano de 1999, começaram a ser formuladas e implementadas ações que visavam, entre outros aspectos, a valorização do professor. As ações foram na direção de conferir, prioritariamente, a formação a mais de 70% dos professores da

rede pública. Hoje o estado encontra-se bem próximo de universalizar a formação em nível superior do quadro efetivo de professores da rede pública, prevista para 2012.

Cumprindo o intento de valorização do professor, foram instituídas novas regras para a carreira do magistério da rede estadual, quase triplicando o piso salarial do docente com formação em nível superior. Segundo o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, no Acre, o salário do professor com esse nível de formação pode ser considerado o melhor do país se comparado o piso salarial e o número de horas contratadas semanalmente com o de outros estados.

Na esteira da chamada política de valorização profissional e dentro dos princípios da meritocracia, foi criado pelo governo o Prêmio Anual de valorização e desenvolvimento profissional, tendo como eixo estruturante o cumprimento de requisitos profissionais e como foco central a melhoria na atuação e o alcance de resultados satisfatórios no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, diminuindo índices de reprovação e evasão. O prêmio é pago a profissionais em efetiva regência de classe ou no exercício da função de coordenadores de ensino ou pedagógicos que conseguirem cumprir metas estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação. Para o sistema essa é uma forma de garantir um maior comprometimento de todos os que atuam no fazer pedagógico da escola, ampliando as condições para que as escolas possam atingir patamares desejáveis de qualidade.

Os resultados do IDEB em 2007 mostram o impacto das ações na qualidade do ensino ofertado. O Estado alcançou as metas fixadas para a 4ª série do Ensino Fundamental em 86,4% dos municípios e ultrapassou a meta estabelecida para 2009. Destaca-se que em 2009 o resultado alcançado pelo Estado já havia ultrapassado a meta fixada para 2013.

Segundo dados repassados pelo ministério da Educação, o Acre está hoje entre os 10 estados com os melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), superando todas as metas estabelecidas para 2009 na avaliação do ensino da rede pública. Na primeira etapa do Ensino Fundamental (5ª ano), obteve-se 4,5, como já mencionado essa meta era prevista apenas para 2013.

Ressalta-se que na avaliação do 5º do ano da rede estadual, o Acre saiu do 15º lugar obtido na edição 2007 do exame para a décima colocação. O destaque do IDEB no âmbito do ensino municipal ficou por conta de Manoel Urbano, o município é considerado de difícil acesso, embora localizado a pouco mais de 200km da capital, todavia saiu da média 1,8 alcançada em 2005 para 4,0. A capital manteve a primeira colocação com nota 5,0, acompanhada de perto pelos municípios de Senador Guiomard (4,7) e Brasileia (4,6).

Mas o que fez o Acre sair dos últimos lugares no *ranking* nacional da educação para hoje estar entre os 10 primeiros do país? Há um consenso entre os gestores do sistema de que esse foi o melhor resultado obtido em 12 anos. Para eles os resultados demonstram que a política de educação em curso, e que vem se consolidando, está no caminho certo. Há uma forte expectativa de que, com a continuidade desse projeto, o Acre irá superar antecipadamente as metas que o MEC estabeleceu para 2021. O exposto é reiterado, uma vez que quatro escolas no estado obtiveram IDEB maior que 6,0, previsto para ser alcançado apenas em 2021.

O desempenho vem confirmando uma tendência verificada desde 2006, um ano após a conclusão do Curso Modular de Pedagogia, quando o Acre registrou a maior evolução entre os alunos de 4ª série, se comparado à amostra ajustada do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003. Em Língua Portuguesa, os estudantes acrianos tiveram aumento de 12,4 pontos, a melhor variação absoluta do país, segundo o INEP/MEC.

Outro elemento de destaque na primeira década do século XXI pode ser associado à repercussão das políticas de formação em serviço, no ano de 2005 foi o Estado do Acre ter aderido à ideia da promoção por mérito, entre outras iniciativas, como a implementação do Prêmio de Referência em Gestão Escolar. Segundo a Gerência Institucional da SEE, o referido prêmio é uma versão estadualizada, que prevê o pagamento de bonificações a professores e funcionários da escola premiada, com base nos mesmos critérios estabelecidos no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, lançado pelo CONSED, UNDIME, UNESCO e Fundação Roberto Marinho, que desde sua criação, em 1998, somou a participação de 15.663 escolas do país.

Ainda no ano de 2005, por meio da Lei nº 1.694 de 21 de dezembro de 2005, e D.O.E. nº 9.216, de 13 de janeiro de 2006, foi instituído o Sistema Público de Educação Básica do Estado do Acre, face às Diretrizes da Educação Nacional e demais instrumentos legais, relativos ao regime de colaboração entre redes de ensino do estado e municípios. O referido sistema é composto por um conjunto de instituições públicas que desenvolvem ações integradas para a elaboração e execução de políticas e normas que regulamentam e definem a oferta e a qualidade do ensino público da Educação Básica.

O regime de colaboração propiciou o reordenamento da rede pública de ensino, ficando o Estado responsável pelo atendimento aos alunos do 6º ano em diante, independentemente da modalidade, e os municípios pela Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundos dados da SEME, no município de Rio Branco, capital do Estado, e o primeiro a aderir ao sistema, o número de alunos saltou de 13.000 para 36.000.

Muitas escolas foram estadualizadas e outras tantas municipalizadas dentro de uma política de racionalização dos espaços físicos, o que permitiu a ampliação exponencial no número de vagas. Em 2005, ano de implementação do reordenamento, 513 novas vagas foram criadas para a Educação Infantil, e em 2006, mais 324, e no mesmo ano, 457 novas vagas para o primeiro seguimento do Ensino Fundamental.

Como consequência, padrões básicos de infraestrutura também foram implementados, o que concorreu para a reforma, ampliação e construção de novas escolas, considerando as necessidades e especificidades das crianças, especialmente as atendidas na Educação Infantil e Fundamental de 1º a 5º ano, concorrendo, conseqüentemente, para a melhoria nas condições de trabalho dos professores em salas de aulas mais espaçosas, arejadas e bem iluminadas e com materiais didático-pedagógicos e equipamentos diversos, necessários ao desenvolvimento adequado do processo de ensino-aprendizagem.

Todavia destaca-se que no ano de 2010 há ainda uma clara distinção na arquitetura e infraestrutura das escolas, especialmente quando comparadas às estaduais hoje municipalizadas e às herdadas dos municípios, que ainda hoje estão passando pelo processo de reforma e em muitos casos de reconstrução dado o grau elevado de deterioração.

O Sistema Público de Educação Básica do Estado do Acre trouxe implicações também para a formação de professores. Como forma de manter a política que já vinha sendo desenvolvida desde 2001 e que no ano de 2005 havia conferido o diploma de nível superior a mais de 4.500 professores, dos quais mais de 2.500 com atuação no primeiro segmento do Ensino Fundamental, na rede pública a formação mínima para o exercício do magistério - Ensino Médio na modalidade normal - passa a ser admitida somente nas unidades escolares de zona rural e nos municípios de comprovada carência e nos demais desde que os professores estivessem em formação em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Destaca-se, como apresentado no capítulo 3, que foi a partir dessa demanda que em 2006 houve a reedição dos programas de formação em nível superior em serviço com vista a atender exatamente os professores de municípios mais carentes e aqueles com atuação vinculada à zona rural.

Assim, a partir dos resultados apresentados às questões que nortearam a investigação, pode-se afirmar que o PEFPEB - Pedagogia Modular alcançou, a despeito dos percalços, os objetivos desejados, atendendo a um grande contingente de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino fundamental. O número de professores atendidos é bastante expressivo e em alguns aspectos superior, proporcionalmente, aos programas implementados em outros estados mais ricos e com infraestrutura melhor e mais adequada.

Finalmente, destaca-se que a realidade educacional do Acre tem que ser vista e avaliada por ângulos distintos – as mudanças ocorridas na capital e a realidade nos demais municípios. Embora sejam inegáveis os esforços empreendidos pelo governo na direção de minimizar as diferenças, fazendo chegar a formação de professores e os demais benefícios a todos os municípios do Estado, inclusive nos aldeamentos mais distantes, a realidade educacional de Rio Branco não se aplica a nenhum outro município. Por razões diversas, que vão desde as divergências partidárias às dificuldades de acesso em virtude da localização e falta de estradas, ainda se convive no interior com escolas com padrões muito aquém das localizadas na capital.

Assim, fundamenta-se no exposto para afirmar que as iniciativas empreendidas nos diferentes estados do Brasil, inclusive no Acre, por meio das Secretarias de Educação em convênio com instituições públicas de ensino superior, alcançaram sucesso no que tange às expectativas de organismos internacionais financiadores da proposta e governos e instituições envolvidas.

O PEFPEB – Pedagogia Modular, do ponto de vista institucional e administrativo, também alcançou os objetivos desejáveis, formando no decurso de quatro anos um elevado contingente de professores em serviço, em regime modular, presencial e sem o apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC. O curso apresentou baixa evasão e nos casos de reprovação em componentes curriculares os alunos foram atendidos em período de reoferecimento de disciplinas.

Do ponto de vista de sua efetividade a formação repercutiu e produziu mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos egressos, a despeito dos anos de experiência na docência, embora também tenham sido identificadas lacunas, como já apresentadas, na implementação do processo.

Nas entrevistas realizadas, nos questionários aplicados e nas análises dos depoimentos, foi possível evidenciar que a aprendizagem ocorreu e que o decurso do processo formativo contribuiu para outros ganhos significativos, dentre eles a elevação da autoestima, abalada pelas limitações enfrentadas ao longo de anos de profissão sem formação adequada e a apropriação de rotinas acadêmicas, ou seja, depois da formação os professores leem e escrevem melhor, compreendem os textos produzidos no meio acadêmico e dominam de forma mais adequada a linguagem verbal.

O Curso de Pedagogia modular, à semelhança de outros oferecidos no Brasil, não se apoiou em dispositivos coletivos de formação. A ênfase foi dada no percurso e na constituição de uma identidade profissional particular, individual. Todavia o modelo de formação de

professores em serviço adotado no Acre possibilitou acesso ao espaço acadêmico universitário e apropriação de conhecimentos nele produzidos sem perder de vista as práticas da escola e a suas necessidades.

A formação impulsionou a valorização da carreira do magistério, elevando o piso salarial inicial da carreira, aprimorando as condições estruturais para o desenvolvimento do trabalho docente nas escolas e, a despeito das críticas que possam ser feitas, implantou o Plano de Valorização.

Recomenda-se que doravante, na formulação e implementação da formação em serviço, seja ela inicial ou continuada, alguns elementos sejam considerados:

- A escola precisa ser engajada no projeto de formação e perceber-se como espaço por excelência para a revisão e aprimoramento das práticas pedagógicas;
- A prática reflexiva do professor precisa ser ampliada implicando, sobretudo, a compreensão consciente de que as mudanças precisam ser coletivas e ocorrem também nos seus valores, interesses sociais, políticos e não somente educacionais;
- A Universidade como agente de formação deveria assumir a responsabilidade da formação de maneira mais efetiva, de modo que na execução dos programas os recursos humanos e materiais sejam os mesmos utilizados nos cursos regulares. Isso contribuiria para minimizar a participação de agentes formadores externos, muitas vezes, apenas graduados, o que concorre para que os cursos nos programas sejam considerados de qualidade inferior.
- Há necessidade de política mais austera na contratação de professores para o quadro provisório, e prioritariamente a abertura de concurso público para carreira do magistério na Educação Básica, pois, embora a tão propalada universalização esteja próxima de ser alcançada, na mão contrária, o Estado ainda contrata temporariamente número significativo de professores para atuar no primeiro segmento do Ensino Fundamental com a formação mínima exigida por lei e para o segundo segmento e Ensino Médio, alunos ainda em formação em cursos de licenciatura.

Cabe ressaltar que a pesquisa propôs-se a identificar, descrever e analisar as repercussões e mudanças nas práticas pedagógicas, todavia, nesse limite, seus resultados abrem caminho para que novas pesquisas sejam desenvolvidas com vistas a avaliar,

essencialmente, a qualidade das práticas dos professores egressos quando desenvolvidas no contexto da escola e, principalmente, da sala de aula.

Por fim, cumpre ressaltar que todo processo formativo precisa por princípio propiciar a reflexão e a consciência da necessidade de revisão permanente das práticas pedagógicas, pois, segundo Foucault (2005a.) “[...] *há momentos na vida em que a questão de saber se alguém pode pensar de um modo diferente de como pensa e sentir de um modo diferente de como sente é indispensável para continuar observando e refletindo*”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria C.; MASETTO, M. T. *O professor universitário em aula*. São Paulo: Editores Associados, 1990.

ACRE. Lei Complementar nº 199, de 23 de julho de 2009. *Institui o Prêmio Anual de Valorização e desenvolvimento Profissional*. Rio Branco, 2009.

ACRE. Instrução Normativa nº 004/2004. *Estabelece diretrizes administrativas pedagógicas no âmbito das escolas da rede estadual de ensino*. Rio Branco, 2004.

ACRE. Lei nº. 1.694, de 21 de dezembro de 2005. *Institui o sistema Público de Educação Básica do estado do Acre*. Rio Branco, 2005.

ACRE. Lei nº. 1.569, de 23 de julho de 2004. *Institui o programa de autonomia financeira das escolas públicas estaduais*. Rio Branco, 2004.

ACRE. Lei nº. 1.513, de 11 de novembro de 2003. *Dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público no Estado do Acre e dá outras providências*. Rio Branco, 2003.

ACRE. Lei nº. 1.362, de 29 de dezembro de 2000. *Reestrutura o Conselho Estadual de Educação – CEE*. Rio Branco, 2000.

ACRE. Lei nº. 67, de 29 de junho de 1999. *Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais do ensino público estadual*. Rio Branco, 1999.

ACRE. Lei nº 1.201/96. *Institucionaliza a Gestão Democrática nas Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino*. Rio Branco, 1996.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. *Programas de formação inicial de professores para a Educação Básica*. Rio Branco, 2002. (Mimeografado).

AGUIAR, M. A. *Parâmetros curriculares nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha*. Educ. Soc., Campinas, ano 17, n. 56, 1996.

_____. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In SYRIA, N. e AGUIAR, M. A. *Gestão da educação. Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo. Cortez, 2000.

_____. *Gestão da educação básica no Brasil: a política do Conselho Nacional dos Secretários de Educação*. CONSED. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

ALA-HARJA, M.; HELGASON, S. Em Direção às Melhores Práticas de Avaliação. Brasília, *Revista do Serviço Público*, ano 51, n. 4, out./dez., 2000.

ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. IN: *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo n. 22, jul/dez.

_____. *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996.

ALBUQUERQUE NETO, A. S. de. *Política Educacional no Estado do Acre 1963-1995: a trajetória da formação docente*. Recife-PE: Linceu, 2007.

ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade em cursos universitários: o papel do professor. *I Seminário interno sobre educação superior da Universidade Católica de Brasília*. Brasília: Universa, 2001.

ALMEIDA JÚNIOR, A. M. de. *O Planejamento Estratégico e a reforma educacional do Acre*. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação - UFRJ).

ALVES, A. C. T. *Avaliação de impacto de um programa de formação de professores sobre a prática docente: o caso do Curso Veredas*. 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação – FAE/ UFMG).

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (77): 53-61, maio 1991.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. (Org.). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo, Pioneira, 1998.

ALVES NETO, F.R. Instituto de Educação Lourenço Filho: a Sociologia da Educação no currículo de Ensino Médio. 2002.165 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências Sociais – PUC/ SP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

ALVES, N. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

AQUINO, J. G. e MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educ. Pesquisa*, Jul. dec. 2001, vol.27, n. 2, p. 211 – 227. ISSN 1517-9702.

ARAÚJO, R. M. L. *Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2001, 200p. (Tese de doutorado).

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*, 6. ed., Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

APPLE, M. W. *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Trad. Maria Isabel Eelweiss. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

AYRES, A. C. M. As tensões entre a Licenciatura e o Bacharelado: a formação dos professores de Biologia como território contestado. In: MARANDINO, M. *et al.* (org.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff, 2005, p. 182-197.

_____. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, P. (org.). *Neoliberalismo, Qualidade total e Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

BALL, S.J. *Education Plc: understanding private sector participation in public sectoreducation*. London: Routledge, 2007.

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001*. Luta contra a pobreza. Panorama Geral. Washington, 2000.

_____. *Prioridades y estrategias para al educación: Estudio sectorial del Banco Mundial*. Versão preliminar, Washington, D. C., 1995.

BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC – SP, 2001.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In ESTEBAN, M. T. (org). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BARROS, E. L. de. *Os governos militares: o Brasil de 1964 a 1985*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

BARROSO, J. *A escola pública: regulação, desregulação e privatização*. Porto: ASA, 2003.

_____. *Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 39, 2004.

BECKER, B. *Amazônia*. Rio de Janeiro: Ática, Série Princípios, 1997.

BENCOSTTA, M. L. A. (org.) *Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)*, São Paulo: Cortez, 2005, p 108.

BISSOLLI DA SILVA, C. S. A nova LDB: do projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal. In: BISSOLLI DA SILVA, C. S., MACHADO, L. M. (Org.) *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

_____. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.

BODGAN, R; BKLEN, S. K. A pesquisa qualitativa em educação. In: LUDKE, M.; ANDRE, M. *Pesquisa em educação: as abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

BOLIVAR, A. (org.) *Profissão professor. Itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru (SP), EDUSC, 2002.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Cortez, 1993.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 6.ed. Campinas: Papius, 2005.

_____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P.. Esboço de uma teoria de prática. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: cass studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

BOZZI, S. O. Evolución de la gestión pública: conceptos e apicaciones em el caso latino-americano. *Revista do Serviço Público*, ano 52, n.7, out/dez. 2001.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 3/2006. *Reexame do Parecer 5/2005*. Fev. de 2006a.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 1/2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília, DF, Maio de 2006b.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Projeto de Resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília, DF, Mar. de 2005a. (Mimeo.).

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 5/2005. *Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília, DF, Dez. de 2005b

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados do SAEB Brasil e Acre*. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados do SAEB - Brasil e Acre*. Brasília, DF, 2004. (Versão Preliminar).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica - 2003*. Brasília, DF: INEP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica - 2001*. Brasília, DF: INEP, 2002.

BRASIL. Resolução CNP/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002. *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior*. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *SAEB 2001: Novas perspectivas*, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNP/CP nº. 9/2001, de 8 de maio de 2001. *Dispõe sobre as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica - 1998*. Brasília, DF: INEP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados do SAEB - Brasil e Acre*. 1998. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados Comparativos dos resultados do SAEB 1995/1997*. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. *Fundo de Desenvolvimento da Escola – FUNDESCOLA*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Lei n. 9424, de 20 de dezembro de 1996. *Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério – FUNDEF*. Brasília, 1997.

BRASIL. *Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais*. Brasília: Secretaria de Educação Superior, 1997.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. Congresso Nacional.

BRASIL. Plano Nacional de Educação para Todos – 1993/2003. Versão acrescida. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. *Lei que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília. Congresso Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer 252 de 1969 que *estabelece o currículo mínimo do curso de pedagogia*. Brasília. Congresso Nacional.

BRASIL. Lei n 5540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Brasília. Congresso Nacional..

BRASIL. Parecer 251 de 1962. *Estabelece o currículo mínimo do curso de pedagogia, uma primeira redação*. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação.

BRASIL. Lei n. 4024/61, de 20 de dezembro de 1961. *Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. Congresso Nacional.

BRASIL. Decreto n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946. *Lei Orgânica do Ensino Normal*. Presidência da República. Rio de Janeiro.

BRESSER PEREIRA, L.C. Da administração Pública à Gerencial. *Revista do Serviço Público*, ENAP, v. 120, n. 1, jan./abr., 1996.

BRUNO, L. & FONSECA, M. C. L. da. Qualificação e educação unilateral frente a reestruturação do trabalho. In: *Revista da Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo*, v. 21, nº 2, jul./dez, 1995.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas –SP: Autores Associados, 1999. (Polêmicas do nosso tempo, 66).

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. *Rumo a uma nova didática*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CALIXTO, V. de O. et.al. Acre – uma história em construção. Rio Branco: SEC-AC/FDRHCD, 1985.

CARDIM, J.C. ; MIRANDA, R.M. (Eds.). *Práticas de Formação Profissional*. 2. ed. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 1998.

CASANOVA RODRÍGUEZ. M. A. Avaliação no Sistema Educativo. In *IV Congresso de estratégias de intervenção na educação primária e secundária*. Salamanca: INICO, 2002, p. 13-16.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F. *Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil*. Anais da XX Reunião Anual da ANPED, Caxambú:2000.

CATANI, D. *et al.* História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CARNOY, M.; CASTRO, C.M. *Como anda a reforma da educação na América Latina*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

CARNOY, M.; LEVIN, H. *Escola e trabalho no Estado Capitalista*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

CARVALHO, M. C. A. *O Curso de Pedagogia da UFAC no Cenário da Formação de professores nas ações de interiorização da graduação da UFAC*. In: XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, Recife. Anais do XIII ENDIPE. Recife, 2006.

_____. *Professores para as séries iniciais: o dilema da eterna transitoriedade*. Rio Branco: EDUFAC, 2004. 163 p. (Série Dissertação E Teses – 5).

CEPAL. UNESCO. OREALC. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília, DF: IPEA: INEP, 1995.

CLANDININ, J. *Classroom Practice*. Teacher Images in Action. London: Falmer Press, 1986.

COHEN, E.; FRANCO, R. *Avaliação de projetos sociais*. 2. ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 1998.

CONTRERAS, J. *A Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, J.L. *Desenvolvimento humano e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-124.

COSTA SOBRINHO, P. V. *Capital e trabalho na Amazônia Ocidental*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. In *Cadernos de Pesquisa*. v. 35, n. 124, São Paulo, Jan/Abr. 2005.

DALE, R. Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para educação”. In *Educação e Sociedade*. v.25, n. 87, Campinas/SP, maio/ago., 2004.

_____. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001.

DELUIS, N. *Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e da Educação: implicações para o currículo*. Boletim Técnico SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p.13-25, Set/Dez. 2001.

DEMARTINI, Z; ANTUNES, F. *Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. 3. ed. Campinas, SP : Papirus, 1997.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. de S. (org.) *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1999.

DE TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 1996.

DEWEY, J. *Como pensamos*. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo. Uma re-exposição. São Paulo: Nacional, 1959.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, Dez. 2003.

DINIZ, E. *Governabilidade, Democracia e Reforma do Estado*. Os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90. In: *Dados*. Rio de Janeiro, v. 38(3), 1995.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, J. V. A. de. (org.) *Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos 90, p.235 – 253. In: *Educação e Sociedade*, vol. 23, nº80, Campinas, SP: CEDES, 2002. Número Especial: *Políticas Públicas para a Educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002*.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n.1, jan./jun. 2006.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs). *Professora-pesquisadora uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, A. *Profissão professor*. [Porto]: Porto, 1999. p. 93-124.

ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

EVANGELISTA, O. ; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIAS, M. S. de. *Os governos militares e o ensino superior acreana*. São Paulo: Scortecci, 2003.

_____. *Formação de Professores das quatro primeiras séries do primeiro grau no Estado do Acre*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 1983.

FÁVERO, M. L. A. *Universidade e Poder. Análise Crítica e fundamentos Históricos (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FÁVERO, M. L. A. *et al. A Cátedra na Faculdade Nacional de Filosofia*. Educação Brasileira. Brasília, 12, n. 24, 1º semestre de 1990.

FÁVERO, M. L. A.; LIMA, H. I. A UERJ: origens, construção e desenvolvimento. In: MORONISI, M. (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006.

FAZENDA, I. C. A. *Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo, Editora Cortez, 2001.

FORMOSINHO, J. *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FOUCAULT, M. O que são as luzes? In: *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a. (Ditos & Escritos, v. 2).

FRANÇA, R. N. C. *Acre: Uma experiência inovadora de governança?* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal -RN, 2006.

FREIRE, M. *Observação, registro, reflexão. Instrumentos metodológicos I*. Série Seminários. Espaço Pedagógico, 3. ed., 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H. C. L. *Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, ago. 2002.

FRIGOTTO, G. Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora de qualidade na educação. In: *Revista Contexto e Educação*. Inijui. Editora UNIJUI, ano 9, n. 34, abr./jun. 1994.

_____. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (org.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, CNTE, 1996.

_____. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e desemprego estrutural. In: SILVA, L. H. da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. RJ: Vozes, 1998.

FRANCO, M. C. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FUSARI, J. C. *A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão*. PUC/SP, 1998.

_____. *O planejamento da educação escolar; subsídios para ação-reflexão-ação*. São Paulo, SE/COGESP, 1989.

GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1999.

GARCIA, R. C. *Avaliação de Ações Governamentais: pontos para um começo de conversa*. Brasília, IPEA/CENDEC, out., 1997.

_____. *A Reorganização do Processo de Planejamento do Governo Federal: o PPA 200-2003*. Brasília, IPEA, maio, 2000 (Texto para Discussão n.726).

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2. ed. Campinas: Autentica: Autores Associados, 2000.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS, Editora UNIJUI, 1998.

GIL, A. C. *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry A. *Pedagogia Radical: subsídios*. São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez, 1983.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, F. A. *Estatística descritiva*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1978.

GONZÁLEZ REY, F. L. La investigación sobre la subjetividad humana: algunas cuestiones para el debate. *Anais do I Simpósio Multidisciplinar Pensar, Criar e Transformar*. São Paulo: Unimarco Editora, 2000.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de Professores: Saberes, Identidade e Profissão*. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

GUIMARÃES, C. M.; MARIN, F. A. D. G. *Projeto Pedagógico: considerações necessárias e sua construção*. NUANCES. Presidente Prudente, Vol. IV, p. 35-47, setembro de 1998.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1995.

HARGREAVES, A., FULLAN, M. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre, RS.: Artmed, 2000.

HARGREAVES, A. *Professorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.

HYPOLITO, A. M. & GANDIN, L. A. *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1996.

IANNI, O. *A ditadura do grande capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. *Estado e Planejamento Econômico no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.

JAPIASSÚ, H. e MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JESUS, S. N. *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto: 2000.

JOHSON, H. C. *Educação à Distância na América Latina: o desafio da criação de uma tecnologia da esperança*. Revista: Em Aberto. Educação à Distância. Ano 16, n.70, abr./jun. INEP/MEC: Brasília, 1996.

LAHIRE, B. *O homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEFF, E. *Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável*. Blumenau. Ed. da FURB, 2000.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. *Adeus professor, adeus professora?: Novas exigências profissionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C., PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In CAMARGO, E. S. P. *et. al.* Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/CEDES*. Campinas: CEDES, n. 69, 1999.

LINGARD, B.; OZGA, J. (Eds.). Introduction: reading education policy and politics. In: *The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics*. London: Rotledge, 2007, p. 1 – 8.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Avaliação educacional escolar; para além do autoritarismo, *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro. ABT, 13 (61): 6-5, nov./dez., 1984.

LUCCHESI, M. A. S. O diretor da escola pública, um articulador. In: MYRTEZ, A. & NÉRICI, I.G. *Metodologia do ensino Superior*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, T. M. R.; CABRAL, G. G.; CARVALHO, M. C. A. de. *O programa especial de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: práticas de formação em construção*. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, 2006.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teóricas-metodológicas. *Contraponto*, Itajaí, v.9, n.1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

_____. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. abr. 2006.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores*. Portugal: Porto Editora, 1999

_____. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1986 e 4.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARIN, A. J. O trabalho docente: uma “Caixa preta” para os professores. In: DALBEN, A. I. L. de F. (org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARTINS, A. M. Formação contínua de professores: parceria universidade e rede estadual de ensino. *Revista Faculdade de Educação*. São Paulo:[s.n.], 1996.

MARTINS, J. de S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, P. L. O. *Didática teórica/didática prática: para além do confronto*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papirus, 1998.

MARQUES OLIVEIRA, E. F. *Educação Básica: imposição política ou pressão social?* (análise histórica da educação no Estado do Acre – 1962-1983). Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 1988.

MINAYO, M. C. de S. (org). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et. al. Escola e Aprendizagem da Docência: processos da Investigação e Formação*. São Carlos: EdUFSCar. 2002.

_____. *Ensino: abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MONLEVADE, J. *Educação Pública no Brasil: contos e descontos*. Ceilândia – DF: Idea, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Em Defesa de Uma Orientação Cultural na Formação de Professores. In: Canen, A.; Moreira, A. F. B.(orgs), *Ênfases e Omissões no Currículo*. São Paulo: Papirus, 2001.

MORETTO, V. P. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: D P e A, 2001.

NEGRINE, A. *Terapias Corporais: a formação pessoal do adulto*. Porto Alegre: Edita, 1998.

NIMITT, D.B; PINTO, C.B. G. C. Formação em Pedagogia: expectativas e motivação ligadas à prática pedagógica do professor Univ. Hum. Brasília, v. 5, n. 1/2, p. 159-180, jan./dez. 2008.

NOGUEIRA, E. S. *Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995 – 2002)*. Tese de doutorado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, 2003, 198 p. (mimeo).

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril, n. 142. Maio, 2001.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan./jun.1999.

_____. A.(coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NOGARO, A. O Projeto Político – Pedagógico da escola e a reconstrução das fronteiras da participação. *Revista de Ciências Humanas*, V. I, n. 1, Frederico Westphalem: URJ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Agosto de 2000.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: Dalila Andrade Oliveira. (org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, v.1, p. 13-38.

_____. *O Banco Mundial e as políticas de formação docente*. X ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro, CD Room, 2000.

PADILHA, R. P. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PAIVA, E. V. de; PAIXÃO, L. P. PABAEE, o ensino primário com assistência internacional. In: FARIA FILHO, L. M.; PEIXOTO, A. M. C. (Org.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. p.104-119.

PATRÍCIO, P. *São deuses os professores? O segredo dos professores de sucesso*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

PLACCO, V.M.N.S. *O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, A. (org.) (1992). *Profissão professor*. 2. ed., Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Saber refletir sobre a própria prática, objetivo central da formação de professores?* Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação, Universidade de Genebra, 1998.

_____. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote. (Temas de educação 3). Instituto de Inovação educacional, 1993.

PERRENOUD, P; PAQUAY, L. et al. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (Orgs.). *O professor reflexivo no Brasil*. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Louis, (2000). *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*. Rio de Janeiro: Editora da FGV.

POPKEWITZ, T.S. *Lutando em defesa da alma*. A política e a construção do professor. Porto Alegre, Artmed: 2001.

RAMALHO, B. L., NUÑEZ, I.B. e GAUTHIER, C. *Formar o Professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre, Sulina, 2003.

REIS FILHO, C. dos. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

REY, B. *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. *Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola*. São Paulo: Papirus, 2002.

ROPÉ, F. *Dos saberes às competências. O Caso do Francês*. In: ROPÉ, F; TANGUY, L. *Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola*. São Paulo: Papirus, 2002. p. 69-102.

SACRISTAN, J. G. *A educação que temos, a educação que queremos*. In: Inbernón, F.: *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre, Artimed, 2001.

SANTOS, L. L. de C. P. *Paradigmas que orientam a formação docente*. In: SOUZA, J. V. A. de. (org.) *Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

_____. *Formação de Professores na Cultura do Desempenho*. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004.

_____. *Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua*. In: VEIGA (org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

SANTOS, M. *Espaço, tempo, técnica*. HUCITEC, São Paulo, 1994.

SANTOS, M. H. de C. *Governabilidade, governança e democracia: criação da capacidade governativa e relações Executivo-Legislativo no Brasil pós-constituente*. In: *Dados – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v.40, n.3, 1997. p. 335-376.

SANTOS, M. e SILVEIRA, M. L. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. São Paulo: Record, 2001.

SAVIANI, D. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: autores associados, 2004.

_____. *Escola e Democracia*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, D. *Política e Educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Ensino Público e algumas falas sobre universidade*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHNETZLER, R.P. Contribuições, limitações e perspectivas da investigação no Ensino de Ciências Naturais. *IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. São Paulo: 1998.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. *The theory of inquiry: Dewey's legacy to education*. Curriculum Inquiry, v. 2, n. 2, p.119 – 139, 1992.

_____. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*.

_____. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SHEIBE, L. AGUIAR, M. A. *Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão*. Educação & Sociedade: nº 68, Campinas: CEDES, 1999.

SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*, 2. ed. revista e ampliada. Campinas, Autores Associados, 2003.

SILVA, F. B. *As raízes do autoritarismo no executivo acreano – 1921/1964*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

SILVA JR., J. dos R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 201-233.

_____. Reforma educacional para o ensino médio no Brasil nos anos noventa: instrumentalidade, adaptação e consenso. *Revista Portuguesa de Educação*. vol. 16. n. 001 Universidade do Minho . Braga, Portugal. 2003.

SILVA, S. S. da (org.). *Acre: uma visão temática de sua geografia*. Rio Branco: EDUFAC, 2010. (no prelo).

_____. *A fronteira agropecuária acreana*. Presidente Prudente, 1999. 373p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista.

SOUZA, J. V. A. de. (org.) *Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: GOMES, P. C.; CORRÊA, R. L. *Geografia: conceitos e temas*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 77-115.

STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.

TAMBARA, Elomar. Problemas teórico-metodológicos da História da Educação. IN: SAVIANI, D. (Org). *História e História da Educação – o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 79- 87.

TANGUY, L. *Saberes e competências: O Uso de tais Noções na Empresa e na Escola*. São Paulo: Papirus, 2002.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio/jun./jul./ago. de 2000 (Número Especial – 500 anos de educação escolar), p. 61-88.

TARDIF, M. *Saberes docentes & formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Rio de Janeiro, PUCRIO, 1999. (mimeo.).

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente* – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ. : Vozes, 2005.

TARDIF M.; LESSARD C.; LAHAYE. L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: *Teoria e Educação*. n. 4. Porto Alegre, Pannonica Editora, 1991.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TEIXEIRA, A. S. *Bases para uma programação de educação primária no Brasil*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.27, n.65, jan./mar., p. 28-46, 1957.

TERMINOLOGIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: alguns conceitos base – II, Cadernos de divulgação, n. 37, CIME, Lisboa, 1991.

THURLER, M. G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In PERRONOU D et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 173-191.

_____. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.

TRIVINOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa de ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. *Projeto Pedagógico do Curso Modular de Pedagogia*. Rio Branco: UFAC, 2001.

VASCONCELOS, C. dos S.. *Avaliação: Concepção Dialética – libertadora do processo de avaliação escolar*. 16 ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VAZQUES, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

VEIGA, I.P.A. *Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico*. Campinas: Papyrus, 1998.

VIDAL, D. G. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista, EDUSF, 2001.

VIGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIÑAO-FRAGO, A. A. (org). *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar: espaços usos e funções*. São Paulo: Cortez, 2005.

WEBER, M.. *Economia e Sociedade*. Brasília: Ed. UNB, 1995.

_____. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 6. ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1989.

WOLFENSOHN, J. *A vez dos pobres*. Entrevista a Alexandre Mansur. *Veja*, São Paulo, 01.12.1999.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. et al. (org). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras. 1998.

_____. *Alternative paradigms of teacher education*. In: *Journal of Teacher Education*, XXXIV (3), 1983.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. *Teaching student teacher to reflect*. *Harvard Educational Review*, 1987.

ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

_____. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ermani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário Aplicado aos Professores Egressos

Prezados (as) Professores(as),

Estou realizando uma pesquisa intitulada: **ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO ESTADO DO ACRE**, sob orientação da Prof.^a Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, pela Universidade Federal de Minas Gerais. O resultado da pesquisa subsidiará a elaboração da Tese de Doutorado. Solicito por gentileza, que responda com precisão as questões abaixo. Reitero não ser necessária a identificação do(a) professor(a) nem da escola.

Questionário**1- Tempo de docência:**

- 5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- mais de 15 anos

2- Formação:

- Licenciado em Pedagogia por meio de Curso Regular
- Licenciado em Pedagogia por meio de Curso Regular com Pós-Graduação
- Licenciado em Pedagogia por meio do PEFPEB – Pedagogia Modular
- Licenciado em Pedagogia por meio do PEFPEB – Pedagogia Modular com Pós-Graduação
- Licenciado em outra área. Qual? _____
- Licenciado em outra área com Pós- Graduação

3- Jornada de trabalho

- 1 turno
- 2 turnos na mesma escola
- 2 turnos em escolas diferentes
- 1 turno em sala de aula e outro turno em função administrativa

4- Quanto à formação em serviço no Curso de Pedagogia Modular

- O curso atendeu plenamente suas necessidades/expectativas
- O curso atendeu em parte suas necessidades expectativas
- O curso deixou muitas lacunas na sua formação profissional
- O curso não atendeu suas necessidades/expectativas

5- Aponte 3 (três) lacunas deixadas pela formação inicial

1. _____
2. _____
3. _____

6 – Para sua prática pedagógica, a formação inicial no Curso de Pedagogia Modular foi:

- Muito relevante
- Relevante
- Pouco relevante

7- A experiência de formação em Curso de nível Superior proporcionou mudanças no desenvolvimento do seu trabalho?

- Sim
- Somente em alguns aspectos
- Não

8- Aponte 3 (três) aspectos da sua prática pedagógica nos quais a experiência de formação inicial produziu mudanças:

1. _____
2. _____
3. _____

Nas questões 9 (nove) a 13 marque por ordem de prioridade.

9- Na sua perspectiva a maior contribuição da formação em nível superior por meio do Curso de Pedagogia Modular foi:

a) 1ª Prioridade

- () Melhoria salarial
- () O aumento da autoestima
- () A mudança qualitativa da prática docente
- () Melhoria na relação com os colegas de profissão
- () Maior reconhecimento profissional

b) 2ª Prioridade

- () Melhoria salarial
- () O aumento da autoestima
- () A mudança qualitativa da prática docente
- () Melhoria na relação com os colegas de profissão
- () Maior reconhecimento profissional

c) 3ª Prioridade

- () Melhoria salarial
- () O aumento da autoestima
- () A mudança qualitativa da prática docente
- () Melhoria na relação com os colegas de profissão
- () Maior reconhecimento profissional

d) 4ª Prioridade

- () Melhoria salarial
- () O aumento da autoestima
- () A mudança qualitativa da prática docente
- () Melhoria na relação com os colegas de profissão
- () Maior reconhecimento profissional

e) 5ª Prioridade

- () Melhoria salarial
- () O aumento da autoestima
- () A mudança qualitativa da prática docente
- () Melhoria na relação com os colegas de profissão
- () Maior reconhecimento profissional

10- Em que aspectos no cotidiano do trabalho escolar, na dimensão pedagógica, você identifica mudanças na sua prática pedagógica decorrentes do processo de formação no Curso de Pedagogia Modular:

a) 1ª Prioridade

- () Na gestão da sala de aula
- () Na avaliação do processo de ensino-aprendizagem
- () Na relação professor/aluno
- () No planejamento de ensino
- () Na relação com a comunidade

b) 2ª Prioridade

- () Na gestão da sala de aula
- () Na avaliação do processo de ensino-aprendizagem
- () Na relação professor/aluno
- () No planejamento de ensino
- () Na relação com a comunidade

c) 3ª Prioridade

- () Na gestão da sala de aula
- () Na avaliação do processo de ensino-aprendizagem
- () Na relação professor/aluno
- () No planejamento de ensino
- () Na relação com a comunidade

d) 4ª Prioridade

- () Na gestão da sala de aula
- () Na avaliação do processo de ensino-aprendizagem
- () Na relação professor/aluno
- () No planejamento de ensino
- () Na relação com a comunidade

e) 5ª Prioridade

- () Na gestão da sala de aula
- () Na avaliação do processo de ensino-aprendizagem
- () Na relação professor/aluno
- () No planejamento de ensino
- () Na relação com a comunidade

11- Em se tratando da gestão da sala de aula, que mudanças na sua prática pedagógica foram mais relevantes:

a) 1ª Prioridade

- () Maior conhecimento e aprofundamento dos conteúdos específicos
- () Mais competência na transposição didática
- () Maior capacidade de organização do espaço e do tempo de aprendizagem
- () Uso de metodologias diversificadas
- () Melhoria na relação professor-aluno

b) 2ª Prioridade

- () Maior conhecimento e aprofundamento dos conteúdos específicos
- () Mais competência na transposição didática
- () Maior capacidade de organização do espaço e do tempo de aprendizagem
- () Uso de metodologias diversificadas
- () Melhoria na relação professor-aluno

c) 3ª Prioridade

- () Maior conhecimento e aprofundamento dos conteúdos específicos
- () Mais competência na transposição didática
- () Maior capacidade de organização do espaço e do tempo de aprendizagem
- () Uso de metodologias diversificadas
- () Melhoria na relação professor-aluno

d) 4ª Prioridade

- () Maior conhecimento e aprofundamento dos conteúdos específicos
- () Mais competência na transposição didática
- () Maior capacidade de organização do espaço e do tempo de aprendizagem
- () Uso de metodologias diversificadas
- () Melhoria na relação professor-aluno

e) 5ª Prioridade

- () Maior conhecimento e aprofundamento dos conteúdos específicos
- () Mais competência na transposição didática
- () Maior capacidade de organização do espaço e do tempo de aprendizagem
- () Uso de metodologias diversificadas
- () Melhoria na relação professor-aluno

12- Em se tratando do planejamento de ensino, que mudanças na sua prática pedagógica foram mais relevantes?

a) 1ª Prioridade

- () Passei a planejar, executar e registrar sistematicamente minhas aulas
- () Procurei diversificar as metodologias
- () Passei a planejar coletivamente minhas ações de ensino
- () Houve uma mudança significativa na minha concepção de planejamento
- () Não houve mudanças posto que antes da formação procedia de forma coerente

b) 2ª Prioridade

- () Passei a planejar, executar e registrar sistematicamente minhas aulas
- () Procurei diversificar as metodologias
- () Passei a planejar coletivamente minhas ações de ensino
- () Houve uma mudança significativa na minha concepção de planejamento
- () Não houve mudanças posto que antes da formação procedia de forma coerente

c) 3ª Prioridade

- () Passei a planejar, executar e registrar sistematicamente minhas aulas
- () Procurei diversificar as metodologias
- () Passei a planejar coletivamente minhas ações de ensino
- () Houve uma mudança significativa na minha concepção de planejamento
- () Não houve mudanças posto que antes da formação procedia de forma coerente

d) 4ª Prioridade

- () Passei a planejar, executar e registrar sistematicamente minhas aulas
- () Procurei diversificar as metodologias
- () Passei a planejar coletivamente minhas ações de ensino
- () Houve uma mudança significativa na minha concepção de planejamento
- () Não houve mudanças posto que antes da formação procedia de forma coerente

e) 5ª Prioridade

- () Passei a planejar, executar e registrar sistematicamente minhas aulas
- () Procurei diversificar as metodologias
- () Passei a planejar coletivamente minhas ações de ensino
- () Houve uma mudança significativa na minha concepção de planejamento
- () Não houve mudanças posto que antes da formação procedia de forma coerente

13- Em se tratando da avaliação da aprendizagem que mudanças na sua prática pedagógica foram mais relevantes.

a) 1ª Prioridade

- () Elaboro com mais facilidade os instrumentos de avaliação
- () Faço a adequação de instrumentos e estratégias em diferentes situações de aprendizagem e conteúdo
- () Sigo criteriosamente as orientações da SEE/SEME nas avaliações, por isso houve pouca repercussão
- () Houve mudança significativa na minha concepção de avaliação e ganho de autonomia na seleção dos procedimentos avaliativos
- () Poucas mudanças ocorreram na minha prática de avaliação de ensino e aprendizagem, pois, sempre segui as orientações do sistema.

b) 2ª Prioridade

- () Elaboro com mais facilidade os instrumentos de avaliação
- () Faço a adequação de instrumentos e estratégias em diferentes situações de aprendizagem e conteúdo
- () Sigo criteriosamente as orientações da SEE/SEME nas avaliações, por isso houve pouca repercussão
- () Houve mudança significativa na minha concepção de avaliação e ganho de autonomia na seleção dos procedimentos avaliativos
- () Poucas mudanças ocorreram na minha prática de avaliação de ensino e aprendizagem, pois, sempre segui as orientações do sistema.

c) 3ª Prioridade

- () Elaboro com mais facilidade os instrumentos de avaliação
- () Faço a adequação de instrumentos e estratégias em diferentes situações de aprendizagem e conteúdo
- () Sigo criteriosamente as orientações da SEE/SEME nas avaliações, por isso houve pouca repercussão
- () Houve mudança significativa na minha concepção de avaliação e ganho de autonomia na seleção dos procedimentos avaliativos
- () Poucas mudanças ocorreram na minha prática de avaliação de ensino e aprendizagem, pois, sempre segui as orientações do sistema.

d) 4ª Prioridade

- () Elaboro com mais facilidade os instrumentos de avaliação

- Faço a adequação de instrumentos e estratégias em diferentes situações de aprendizagem e conteúdo
- Sigo criteriosamente as orientações da SEE/SEME nas avaliações, por isso houve pouca repercussão
- Houve mudança significativa na minha concepção de avaliação e ganho de autonomia na seleção dos procedimentos avaliativos
- Poucas mudanças ocorreram na minha prática de avaliação de ensino e aprendizagem, pois, sempre segui as orientações do sistema.

e) 5ª Prioridade

- Elaboro com mais facilidade os instrumentos de avaliação
- Faço a adequação de instrumentos e estratégias em diferentes situações de aprendizagem e conteúdo
- Sigo criteriosamente as orientações da SEE/SEME nas avaliações, por isso houve pouca repercussão
- Houve mudança significativa na minha concepção de avaliação e ganho de autonomia na seleção dos procedimentos avaliativos
- Poucas mudanças ocorreram na minha prática de avaliação de ensino e aprendizagem, pois, sempre segui as orientações do sistema.

14- Com a experiência de formação a relação professor-aluno:

- Continua a mesma, pois a formação não refletiu nestas relações
- Continua a mesma, embora consciente de que pode ser melhorada
- Melhorou, devido a aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial
- Melhorou, devido a aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação continuada

15- Que prática pedagógica permanece inalterada, mesmo após a experiência de Formação Inicial pelo PEFPEB.

- A gestão da sala de aula
- A prática de avaliação da aprendizagem
- A relação professor/aluno/comunidade
- O planejamento de ensino
- A capacidade de reflexão sobre a prática pedagógica
- Domínio das novas tecnologias de informação e comunicação
- Outro(s).Qual(is)? _____

16- Se você respondeu a questão anterior. A que você atribui esse fato:

- À minha experiência, pois, já estava condizente com os saberes a que tivemos acesso na formação inicial no Curso de Pedagogia Modular.
- À dificuldade de mudar, pois, já estou habituada com as práticas que desenvolvi ao longo de minha experiência na docência
- À deficiência ou lacunas deixadas no processo de formação, pois, as mesmas foram responsáveis pela baixa repercussão e ausência de mudanças nas minhas práticas pedagógicas
- À minha concepção de que as mudanças requerem tempo para serem consolidadas e como a carga de trabalho é excessiva opto por fazer da forma como domino e protelo as mudanças

17- Que fator tem impedido a ocorrência de mudanças na sua prática pedagógica. (Assinale por ordem de prioridade).**a) 1ª Prioridade**

- A organização das rotinas pedagógicas na escola não possibilitam mudanças
- A falta de cursos de formação continuada
- O excesso de trabalho (jornada dupla, planejamento diário após o encerramento do turno)
- Lacunas deixadas na Formação Inicial que não me dão segurança
- Medo de não conseguir êxito com as mudanças

b) 2ª Prioridade

- A organização das rotinas pedagógicas na escola não possibilitam mudanças
- A falta de cursos de formação continuada
- O excesso de trabalho (jornada dupla, planejamento diário após o encerramento do turno)
- Lacunas deixadas na Formação Inicial que não me dão segurança
- Medo de não conseguir êxito com as mudanças

c) 3ª Prioridade

- A organização das rotinas pedagógicas na escola não possibilitam mudanças
- A falta de cursos de formação continuada
- O excesso de trabalho (jornada dupla, planejamento diário após o encerramento do turno)
- Lacunas deixadas na Formação Inicial que não me dão segurança
- Medo de não conseguir êxito com as mudanças

d) 4ª Prioridade

- A organização das rotinas pedagógicas na escola não possibilitam mudanças
- A falta de cursos de formação continuada
- O excesso de trabalho (jornada dupla, planejamento diário após o encerramento do turno)

() Lacunas deixadas na Formação Inicial que não me dão segurança

() Medo de não conseguir êxito com as mudanças

e) 5ª Prioridade

() A organização das rotinas pedagógicas na escola não possibilitam mudanças

() A falta de cursos de formação continuada

() O excesso de trabalho (jornada dupla, planejamento diário após o encerramento do turno)

() Lacunas deixadas na Formação Inicial que não me dão segurança

() Medo de não conseguir êxito com as mudanças

18- Agora, por favor, responda a formação no Curso de Pedagogia Modular repercutiu produzindo mudanças na sua prática pedagógica a despeito do seu tempo de experiência profissional? _____

Sua contribuição foi muito importante para a realização dessa pesquisa. Agradeço sua participação e desejo-lhe sucesso nas práticas pedagógicas.

Professora Grace

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista realizada com Coordenadores Pedagógicos

Prezadas Coordenadoras,

Estou realizando uma pesquisa intitulada: **ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO NO ESTADO DO ACRE: DA INGERÊNCIA A GOVERNANÇA**, sob orientação da Prof.^a. Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, pela Universidade Federal de Minas Gerais. O resultado da pesquisa subsidiará a elaboração da Tese de Doutorado. Solicito por gentileza, que responda com precisão as questões abaixo. Reitero não ser necessária a sua identificação nem a da escola.

PERFIL DO COORDENADOR**FORMAÇÃO**

- Pedagogia
- Pedagogia com especialização *Lato Sensu*
- Outra licenciatura
- Outra licenciatura com especialização *Lato Sensu*

Se outra licenciatura qual? _____

TEMPO DE FORMAÇÃO

- menos de 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 10 anos
- 10 a 20 anos
- mais de 20 anos

TEMPO DE ATUAÇÃO COMO COORDENADOR PEDAGÓGICO

- menos de 2
- 3 a 5
- 5 a 10
- 10 a 20
- mais de 20 anos

1- A formação de professores por meio do programa especial de formação de professores contribuiu para promover um processo de ensino-aprendizagem de melhor qualidade?

sim

não

em parte. Por quê? _____

2- Existe diferença na atuação em sala de aula dos professores egressos do Curso de Pedagogia Modular em relação aos professores formados em cursos regulares?

sim

não

Caso a resposta seja sim, em que aspectos? _____

3- Os professores egressos do programa especial atendem às expectativas da escola?

sim

não

em parte

4- Que características definem melhor o perfil de atuação profissional dos professores egressos (Assinale três das características abaixo)

dinâmicos

assíduos

responsáveis

competentes

relapsos

irresponsáveis

5- A Secretaria de Educação oferece cursos de formação continuada aos professores da escola.

regularmente

raramente

não oferece

6- Os professores egressos do Curso de Pedagogia Modular demonstram, depois da formação, ser mais criativos, dinâmicos e comprometidos com a qualidade das práticas cotidianas em sala de aula?

- sim
 não
 em parte

Em que aspectos você observa mais criatividade e dinamismo? _____

7- Depois do investimento de 4 (quatro) anos em sua formação profissional os egressos atendem as expectativas da proposta pedagógica da escola?

- Sim
 Não
 Em parte

O que justifica sua resposta? _____

8- Na sua visão depois da formação em nível superior os professores egressos se sentem mais valorizados e prestigiados?

- Sim
 Não
 Em parte

O que justifica sua resposta? _____

9- A que você atribui o desempenho profissional dos egressos?

- A formação continuada
 A formação inicial no Curso de Pedagogia Modular realizada de forma adequada
 A afinidade com a profissão
 As pressões sociais em decorrência da formação
 Ao controle dos organismos gestores por meio das avaliações do sistema

10- Na sua avaliação como é a atuação dos professores egressos do programa especial de formação na gestão da sala de aula?

- () Ótima
- () Boa
- () Razoável
- () Péssima

Por que? Que aspectos podem ser citados?_____

11- Na sua avaliação os professores egressos depois da formação mostram-se capazes de trabalhar os conteúdos em sala de aula de forma contextualizada?

- () Sim
- () Não
- () Em parte

Que aspectos justificam sua resposta?_____

12- Quanto a capacidade de trabalhar os conteúdos de forma articulada e interdisciplinar os egressos podem ser avaliados como:

- () Ótimos
- () Bons
- () Razoáveis
- () Péssimos

Que aspectos podem indicar isso?_____

13- Em relação ao domínio de conteúdos como você avalia a atuação dos professores egressos do Curso de Pedagogia Modular?

- () Ótimos
- () Bons
- () Regulares
- () Péssimos

14- Em que área do conhecimento os professores egressos do programa especial demonstram maior domínio?

- () Matemática
- () Português
- () História
- () Geografia
- () Ciências
- () Artes

15- Na sua avaliação a formação inicial no Curso de Pedagogia Modular repercutiu e produziu mudanças nas práticas de avaliação da aprendizagem dos professores egressos?

- () Sim
- () Não
- () Em parte

Que elementos justificam sua resposta? _____

16- Na sua avaliação a formação inicial no Curso de Pedagogia Modular repercutiu e produziu mudanças nas práticas de planejamento do ensino dos professores egressos?

- () Sim
- () Não
- () Em parte

Que elementos justificam sua resposta? _____

17- Na sua avaliação os professores egressos do programa especial são participativos nas atividades propostas pela escola?

- () Sim
- () Não
- () Em parte

Em que aspectos? _____

18- Os professores egressos do programa especial contribuem ativamente na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola?

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

O que justifica sua resposta? _____

19- Como você avalia a relação professor-aluno a partir da formação dos professores no Curso de Pedagogia Modular?

- Ótima
- Boa
- Regular
- Péssima

O que justifica sua resposta? _____

20- Como você avalia a relação professor-aluno-comunidade a partir da formação dos professores no Curso de Pedagogia Modular?

- Ótima
- Boa
- Regular
- Péssima

O que justifica sua resposta? _____

21- Se você tivesse autonomia para selecionar profissionais para compor o quadro de docentes da escola, priorizaria:

- Lotação de professores provisórios
- Lotação de professores egressos do programa especial de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental/pedagogia modular.
- Lotação de professores experientes, independente de terem o nível superior.
- Professores com nível superior mas, formado em cursos regulares

APÊNDICE C – Roteiro semiestruturado de entrevista realizada com professores

- 1- Há quanto tempo você atua como professora?
- 2- Que dificuldades você encontrava no desenvolvimento de sua prática pedagógica antes da formação em nível superior?
- 3- Que dificuldades você encontra hoje?
- 4- A formação produziu modificações na sua prática pedagógica?
- 5- Você sente dificuldades em mudar suas práticas? A que atribui essa dificuldade?
- 6- Você contribuiu para com a construção do Projeto Político Pedagógico da escola? Participa de sua reelaboração?
- 7- O que é avaliar, qual a importância dessa prática na escola?
- 8- Qual a importância do planejamento? Você o faz coletivamente?
- 9- Que aspectos você pode citar que evidenciam mudanças:
 - No planejamento de ensino e no planejamento escolar
 - Na gestão da sala de aula
 - No uso de metodologias e recursos didáticos
 - No trabalho com os conteúdos
 - Na relação professor-aluno
 - Na relação professor-aluno-comunidade
 - Na avaliação da aprendizagem
- 10- Se houve pouca repercussão ou mudanças na prática, a que fatores você atribui?
- 11- A escola é para você um ambiente importante de formação? Ela tem exercido essa função?
- 12- Que disciplinas você considerou mais importantes na sua formação? Por que?
- 13- Quais os aspectos positivos da formação no Curso de Pedagogia Modular?
- 14- Quais os aspectos negativos/lacunas deixadas no percurso formativo?
- 15- Em que outros aspectos da sua vida a formação em nível superior contribuiu para mudanças?

ANEXOS

ANEXO A – Estrutura Curricular do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – divisão por núcleos de formação

Mod.	Código	Disciplinas	C/H	Crédito
I	ED 027	Fundamentos da Educação III	60	4 – 0 – 0
	ED 028	Fundamentos da Pesquisa Pedagógica	60	4 – 0 – 0
	ED 570	Investigação e Prática Pedagógica I	45	1 – 1 – 0
II	ED 331	Organização da Educação II	60	4 – 0 – 0
	ED 580	Identidade Profissional, Prof. e Cid. no Magistério	60	4 – 0 – 0
	ED 571	Investigação e Prática Pedagógica II	45	0 – 0 – 1
III	ED 590	Organização do Trabalho Pedagógico	60	4 – 0 – 0
	ED 600	Planejamento e Avaliação Educacional	90	4 – 0 – 0
	ED 572	Investigação e Prática Pedagógica III	30	0 – 1 – 0
IV	ED 610	Desenvolvimento e Aprendizagem Humana	60	4 – 0 – 0
	ED 540	Fundamentos da Educação especial	60	4 – 0 – 0
	ED 465	Oficina Pedagógica I	30	0 – 1 – 0
V	ED 620	Tecnologia da Comunicação e Informação	60	2 – 1 – 0
	ED 545	Abordagens Metodológicas no Ensino	60	2 – 1 – 0
	ED 573	Investigação e Prática de Ensino IV	45	0 – 0 – 1
VI	ED 630	Crescimento e Desenvolvimento Infantil	60	4 – 0 – 0
	ED 546	Abordagens Metodológicas do Ensino Especial	90	3 – 1 – 0
	ED 574	Investigação e Prática Pedagógica V	30	0 – 1 – 0
VII	ED 026	Fundamentos da Educação Infantil	60	4 – 0 – 0
	ED 025	Fundamentos da Alfabetização II	75	3 – 1 – 0
	ED 466	Oficina Pedagógica II	30	0 – 1 – 0
VIII	ED 640	Organização da Educação Infantil no Brasil	75	3 – 1 – 0
	ED 650	Org. da Educação no Ensino Fundamental	75	3 – 1 – 0
	ED 575	Investigação e Prática Pedagógica VI	45	0 – 0 – 1
IX	ED 660	Instituições de Educ. Inf. e Cotidiano	60	1 – 0 – 1
	ED 670	Temas Especiais do Ensino Fundamental	75	3 – 1 – 0
	ED 576	Investigação e Prática Pedagógica VII	45	0 – 0 – 1
X	ED 680	Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa	45	3 – 0 – 0
	ED 760	Literatura Infantil	60	2 – 1 – 0
	ED 770	Ensino da Língua Portuguesa na Educação Infantil e Anos Iniciais	120	4 – 2 – 0
	ED 750	Invest. e Prática Pedag. no Ens. De Língua Portuguesa	45	0 – 0 – 1
XI	ED 685	Fundamentos do Ensino de Matemática	45	3 – 0 – 0
	ME 790	Elementos de Estatística Aplicada ao Ensino	60	2 – 1 – 0
	ED 780	Ens. de Mat. na Educ. Inf. e anos iniciais do Ensino Fund.	120	4 – 2 – 0
	ED 720	Inv. e Prática Pedag. No Ensino de Matemática	45	0 – 0 – 1
XII	ED 690	Fundamentos do Ensino de Ciências Naturais	45	3 – 0 – 0
	ED 750	Ensino de Ciências Nat. na Educ. Inf. e anos iniciais Ens. Fund.	120	4 – 2 – 0
	ED 725	Investigação e Prática Pedagógica no Ensino de Ciências Naturais	45	0 – 0 – 1
XIII	EF 460	Corporeidade e Movimento	60	2 – 1 – 0
	EF 470	Jogo e Educação	60	2 – 1 – 0
	ED 730	Investigação e Prática Pedag. no Ensino de Educação Física	45	0 – 0 – 1
XIV	ED 695	Fundamentos do Ensino da História	45	3 – 0 – 0
	ED 785	Ensino de Hist. na Educ. Inf. e anos iniciais do Ens. Fund.	120	4 – 2 – 0
	ED 735	Inv. e Prática Pedagógica no Ensino de História	45	0 – 0 – 1
XIV	ED 700	Fundamentos do Ensino de Geografia	45	3 – 0 – 0
	ED 790	Ensino de Geografia na Educ. Inf. e anos iniciais do Ens. Fund.	120	4 – 2 – 0
	ED 740	Investigação e Prática Pedag. no Ensino de Geografia	45	0 – 0 – 1
XV	ED 705	Fundamentos do Ensino de Arte	45	3 – 0 – 0
	ED 840	Ensino de Arte na educ. Inf. e anos iniciais do Ens. Fund.	120	4 – 2 – 0
	ED 467	Oficina Pedag. Sobre Arte	30	0 – 1 – 0
	ED 745	Investigação e Prática Pedag. no Ensino de Arte	45	0 – 0 – 1
	ED 710	Seminário de Integralização da Prática e Apresentação dos T.C.C	120	2 – 3 – 0

Fonte: Extraído do Relatório Final do Curso de Pedagogia Modular , Coordenação do Curso, 2009.

ANEXO B – Edital de Inscrição Nº 001/2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COMISSÃO PERMANENTE DE VESTIBULAR

EDITAL DE INSCRIÇÃO Nº 001/2001

A Universidade Federal do Acre, através da Pró-Reitoria de Graduação, em convênio com o Governo do Estado do Acre e Prefeituras Municipais, no uso de suas atribuições legais, torna público que, em cumprimento ao Programa Especial de Formação de Professores estaduais e municipais da educação básica infantil e anos iniciais do ensino fundamental no Estado do Acre, de acordo com a legislação em vigor, estarão abertas, no período de 15 a 19 de janeiro/2001, as inscrições para o processo seletivo simplificado para o curso de graduação em Pedagogia, em regime modular, nos municípios abaixo discriminados:

MUNICÍPIOS	VAGAS	TURMAS
Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima e Rodrigues Alves Local de inscrição: Cruzeiro do Sul	400	8
Sena Madureira Local de inscrição: Sena Madureira	126	3
Brasiléia e Epitaciolândia Local de inscrição: Brasiléia	126	3
Tarauacá Local de inscrição: Tarauacá	105	3
Plácido de Castro e Acrelândia Local de inscrição: Plácido de Castro	84	2
Senador Guimard e Capixaba Local de inscrição: Senador Guimard	80	2
Feijó Local de inscrição: Feijó	100	2
Xapuri Local de inscrição: Xapuri	70	2
Rio Branco, Bujari e Porto Acre Local de inscrição: Rio Branco	1.170	25

As vagas oferecidas têm caráter excepcional e se destinam aos professores efetivos dos sistemas estadual e municipal de ensino, com formação de magistério em nível médio, e professores PS 3.

- BS.:1) Para participar do Processo, o candidato não poderá ser detentor de Curso Superior ou estar frequentando Curso de Graduação.
 2) Após o curso, os professores deverão atuar na rede pública de ensino em que estão vinculados, durante, pelo menos, três anos.
 3) Sob hipótese alguma, será permitido remanejamento ou reopção de curso ao candidato aprovado neste programa, salvo os casos previstos em lei.
 4) A Comissão Permanente de Vestibular da UFAC (COPEVE) será o órgão responsável pela execução do Processo Seletivo Simplificado em todas as suas fases.

1. INSCRIÇÃO

1.1 - REQUISITOS PARA EFEITO DE INSCRIÇÃO

Para inscrever-se, o candidato deverá:

- a) preencher adequadamente, à maquina ou em letra de forma, a FICHA DE INSCRIÇÃO, que poderá ser adquirida, no Município, junto ao Núcleo da UFAC e, na falta deste, na

Secretaria Estadual de Educação (ou representação). Em Rio Branco, na COPEVE (*hall* das Pró-Reitorias).

- b) efetuar depósito bancário, referente à taxa de inscrição, no valor de R\$25,00 (vinte e cinco reais), em favor da FUNDAPE/UFAC/COPEVE, na c/c nº 27.393-7, Agência 2359-0, do Banco do Brasil S/A ou na c/c nº 071.838-4, Agência 044, do BASA.
- c) apresentar, no ato de entrega da FICHA DE INSCRIÇÃO, os seguintes documentos:
 - comprovante de pagamento da taxa de inscrição;
 - original do documento de identidade reconhecido em âmbito nacional;
 - cópia do último contracheque (legível).

- OBS.: 1) Excluindo o original do documento de identidade, todos os demais itens desta alínea deverão ser anexados à FICHA DE INSCRIÇÃO.
 2) O candidato deverá colar em sua Ficha de Inscrição 01 fotografia 3x4 e a fotocópia do documento de identidade nos locais indicados.
 3) No caso de a inscrição ser requerida por terceiros, uma procuração específica deverá acompanhar os demais documentos.
 4) Sob hipótese alguma, haverá devolução da taxa de inscrição.

1.2 - PERÍODO E LOCAL DE INSCRIÇÃO

- a) No período de 15 a 19 de janeiro/2001, serão realizadas as inscrições para o Processo Seletivo Simplificado para o Curso de Pedagogia oferecido pela UFAC em convênio com o Governo do Estado do Acre e Prefeituras Municipais, com a entrega da FICHA DE INSCRIÇÃO e demais documentos a que se reporta o subitem 1.1, alínea c.
- b) O candidato deverá proceder à sua inscrição nos seguintes locais: em Rio Branco, na COPEVE (*hall* das Pró-Reitorias); nos municípios de Cruzeiro do Sul, Tarauacá, Féjio, Sena Madureira, Senador Guiomard, Plácido de Castro, Xapuri e Brasiléia, no Núcleo da UFAC e, na falta deste, na Secretaria Estadual de Educação (ou Representação), no horário das 8 às 12h e das 14 às 17h.

2. FICHA DE INSCRIÇÃO

- 2.1 - O candidato será o único responsável pelas informações fornecidas na FICHA DE INSCRIÇÃO.
- 2.2 - No ato da inscrição, o candidato deverá indicar a língua estrangeira (Inglês, Francês ou Espanhol) em que pretende fazer a prova. O candidato que, ao inscrever-se, não indicar a língua estrangeira, fará, obrigatoriamente, a prova de Espanhol.

3. VALIDADE DO PROCESSO SELETIVO

- 3.1 - O resultado do processo seletivo será válido apenas para o preenchimento das vagas no curso de graduação especial em pedagogia oferecido em caráter excepcional e sediado nos municípios sede envolvidos no Programa.

4. CRITÉRIOS PARA INSCRIÇÃO

- 4.1 - O candidato deverá ser professor PS3 ou com magistério em nível médio, ser do quadro efetivo da Secretaria de Educação e atuar na área de abrangência do município pelo qual estará concorrendo.
- 4.2 - O candidato não poderá estar cursando ou ter concluído curso de terceiro grau.

5. CARTÃO DE IDENTIFICAÇÃO

- 5.1 - No período de 06 a 08 de fevereiro de 2001, o candidato deverá dirigir-se ao local onde efetuou a inscrição para receber o CARTÃO DE IDENTIFICAÇÃO. Os dados nele constantes devem ser conferidos no ato do recebimento e, em caso de erro, caberá à COPEVE proceder à devida correção.

6. PROCESSO SELETIVO

6.1 - O Processo Seletivo Simplificado/2001, abrangendo todas as disciplinas do núcleo comum obrigatório do Ensino Médio, expresso na Lei nº 9.394/96, será realizado em uma única etapa, conforme a seguinte distribuição:

DATA	PROVAS	HORÁRIO
11/02/2001	Português/Literatura, Língua Estrangeira, Redação	8 às 11h
12/02/2001	História, Geografia, Matemática, Física, Química e Biologia	8 às 11h

OBS.: 1) O candidato deverá apresentar-se no local de realização das provas, com **trinta minutos de antecedência**, no mínimo.

2) Em nenhuma hipótese, serão realizadas provas fora do período estabelecido neste Edital.

6.2 - As provas, divididas em grupos, serão realizadas em dois dias consecutivos e se comporão de uma redação e de questões de múltipla escolha, cada uma com 5 (cinco) alternativas.

6.3 - No primeiro dia, serão realizadas as provas do Grupo I, ou seja, Português/Literatura (com vinte questões), Língua Estrangeira (com dez questões) e Redação, esta valendo 10 pontos. No segundo dia, serão realizadas as provas do Grupo II, constando de História, Geografia, Matemática e Física (com sete questões cada) e Química e Biologia (com seis questões cada), conforme quadro abaixo:

PROVAS	DATA	QUESTÕES A RESPONDER
GRUPO 1		
Língua Portuguesa e Literatura	11/02/2001	20
Língua Estrangeira	11/02/2001	10
Redação	11/02/2001	-
GRUPO 2		
História	12/02/2001	07
Geografia	12/02/2001	07
Matemática	12/02/2001	07
Física	12/02/2001	07
Química	12/02/2001	06
Biologia	12/02/2001	06

6.4 - Embora no **Cartão-Resposta** haja espaço para se responder a 60 (sessenta) questões, o candidato deverá assinalar apenas os campos referentes ao número total de questões contidas na prova, ou seja, 30 no primeiro dia e 40 no segundo.

Parágrafo Único – Serão atribuídos pontos, para os candidatos, de questões anuladas pela COPEVE.

6.5 - As provas serão realizadas nos municípios sede onde irão funcionar os cursos, a saber:

MUNICÍPIO SEDE	MUNICÍPIOS DA ÁREA DE ABRANGÊNCIA
Brasília	Brasília e Epitaciolândia
Cruz. do Sul	Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima e Rodrigues Alves
Feijó	Feijó
Senador Guimard	Senador Guimard e Capixaba
Sena Madureira	Sena Madureira
Plácido de Castro	Plácido de Castro e Acrelândia
Rio Branco	Rio Branco, Bujari e Porto Acre
Tarauacá	Tarauacá

Xapuri	Xapuri
--------	--------

6.6 - Os locais para realização do Processo Seletivo Simplificado/2001 constarão no **Cartão de Identificação**, sendo vedada a realização das provas em outro local.

7. CLASSIFICAÇÃO

7.1 - Para ser considerado aprovado, o candidato deverá preencher os seguintes requisitos:

- Realizar todas as provas do primeiro e do segundo dia;
- Não tirar nota ZERO em nenhum dos 2 (dois) grupos de disciplinas;
- Classificar-se, em ordem decrescente e até o limite de vagas, pelo número de pontos obtidos no total das provas realizadas.

OBS.: Havendo empate entre candidatos no número total de pontos, obedecer-se-á aos critérios estabelecidos no quadro a seguir:

CRITÉRIO DE DESEMPATE

Curso	Português	História	Geografia	Língua Estrangeira	Física	Química	Biologia	Matemática
Pedagogia	20 ^{1º}	20 ^{2º}	10 ^{3º}	10 ^{4º}	10 ^{7º}	10 ^{8º}	10 ^{5º}	10 ^{6º}

8. MATRÍCULA

8.1 - Não terá direito à matrícula o candidato cuja classificação ultrapassar o número de vagas oferecidas e efetivamente preenchidas no curso.

8.2 - O comprovante de escolaridade deverá ser apresentado no ato da matrícula, e só poderão matricular-se os candidatos que tenham concluído o Ensino Médio, tornando-se nula, de pleno direito, a classificação dos candidatos que não atenderem a esta exigência.

8.3 - O Concurso a que se refere este Edital só terá validade para matrícula no primeiro período letivo do curso previsto no convênio.

Obs.: As instruções constantes nos cadernos de provas e as folhas anexas contendo Instruções Complementares constituem normas que passam a integrar este Edital.

9. **RESULTADO FINAL** - A COPEVE divulgará o resultado final do Processo Seletivo Simplificado/2001 no prazo de até 15 (quinze) dias após a realização das provas.

10. CASOS OMISSOS

Os casos omissos serão resolvidos pela COPEVE.

Rio Branco, 10 de janeiro de 2001.

JOÃO BATISTA DE SOUSA
Presidente da COPEVE

ANEXO C – Adendo ao Edital 001/2001

A TRIBUNA**Quinta-feira ♦ 18/01/2001 ♦ Página 03**

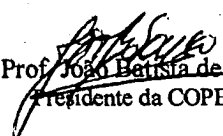
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COMISSÃO PERMANENTE DE VESTIBULAR
ADENDO AO EDITAL 001/2001

A Universidade Federal do Acre, através da Pró-Reitoria de Graduação e da Comissão Permanente de Vestibular, em convênio com o Governo do Estado do Acre e Prefeituras Municipais, no uso de suas atribuições legais, torna público que, em cumprimento ao Programa Especial de Formação de Professores estaduais e municipais da educação básica infantil e anos iniciais do ensino fundamental no Estado do Acre, e considerando o fato de muitos professores da zona rural residirem no perímetro urbano do município-pólo, resolve:

- 1) estender aos professores da zona rural residentes no perímetro urbano dos municípios onde trabalham o direito de participação no processo seletivo/2001 para o curso de graduação em Pedagogia, desde que isso não prejudique suas atividades docentes;
- 2) ampliar o número de vagas, de 2261 para 2460, assim distribuídas:

Rio Branco:	1180
Cruzeiro do Sul:	450
Tarauacá:	156
Sena Madureira:	150
Brasiléia:	130
Feijó:	105
Plácido de Castro:	104
Senador Guimard:	100
Xapuri:	85
- 3) Em caso de vagas remanescentes, estas serão redistribuídas para os municípios cujo número de candidatos exceder o número de vagas.

Rio Branco, 16 de janeiro de 2001.


 Prof. João Batista de Sousa
 Presidente da COPEVE

ANEXO D- Novo adendo ao Edital 001/2001



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COMISSÃO PERMANENTE DE VESTIBULAR

ADENDO AO EDITAL 001/2001

A Universidade Federal do Acre, através da Pró-Reitoria de Graduação e da Comissão Permanente de Vestibular, em convênio com o Governo do Estado do Acre e Prefeituras Municipais, no uso de suas atribuições legais, torna público que, em cumprimento ao Programa Especial de Formação de Professores estaduais e municipais da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no Estado do Acre, e

Considerando que o número de vagas previstas no convênio Governo do Estado/UFAC/Prefeituras contempla a participação tanto de candidatos da zona urbana quanto da zona rural;

Considerando, também, que de acordo com o Edital de Inscrição nº 001/2001, de 10/01/2001, dos candidatos da zona rural somente poderiam participar do programa aqueles que residissem no perímetro urbano do município;

Considerando, ainda, a necessidade de atender à demanda da zona rural, em disponibilidade para freqüentar o curso de graduação em Pedagogia sem prejuízo da função docente;

Considerando, finalmente, o aumento do volume de trabalho da COPEVE, que é sempre proporcional ao número de candidatos inscritos.

Resolve:

- 1º atender à demanda da zona rural apta a freqüentar o curso, disponibilizando as vagas nos termos do convênio celebrado entre o Governo Estadual e a UFAC, em 19/04/2000.
- 2º prorrogar os prazos de entrega dos cartões de identificação e de realização das provas, que passam a ser os seguintes:

Entrega dos Cartões: 13 a 15/02/2001;
Realização das Provas: 18 a 19/02/2001;

Rio Branco, 30 de janeiro de 2001.

Prof. João Batista de Sousa
Presidente da COPEVE

ANEXO E – Quadro de trabalhos desenvolvidos em nível de Mestrado e Doutorado no período de 1999 a 2006 nos Programas de Pós Graduação

FOCO DE INVESTIGAÇÃO	PROGRAMA	ANO	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM DO PESQUISADOR
Influências dos programas especiais/cursos sobre as percepções e a prática dos professores-alunos	Programa de Formação Docente – Rede Pública (PEFDRP)	2004	UFAM
	Programa Especial de Graduação em Pedagogia para Professores em Início de Escolarização – PIE	2004	UFES
		2004	UnB
	PEC- Formação Universitária	2003 (2) 2004 (4) 2005 (4) 2006 (4)	PUCSP USP UNISO UMESP UNIMARCOS PRESB. MACKENZIE
	MAGISTER Santa Catarina	1999	UNESP – Rio Claro
	PROBÀSICA	2004	UFRN
	Pedagogia Cidadã	2005	PUCSP
	Proformação, Veredas e PEC – Formação Universitária	2006	PUCSP
Políticas Públicas e formação de professores em serviço	PROBASICA	2002	UFRN
	PEC – Formação Universitária	2005	USP
	MAGISTER – Ceará	2004	PUCMG
	MAGISTER – Santa Catarina	2002	UFSC
	PROCAD – Programa de Capacitação Docente do Sistema Educacional do Maranhão e PROEB - Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica Licenciatura Plena em	2002	UFMA
	Pedagogia de 1ª a 4ª série a distância- UFMT	2005	UNICAMP
Estrutura Organizacional dos	Curso de Licenciatura em Regime Especial – UNITINS	2002	UNITINS

programas: princípios, currículos e formas de avaliação	Programa de Formação Docente – Rede Pública – PEFDRP – Amazonas	2002	UFRN
	Centro Universitário de Ens. a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ – UENF	2004	UnB UFBA
	Pedagogia para professores em Início de Escolarização – PIE	2003 2004	UnB
Formação e Papel dos formadores	Curso de Pedagogia a Distância da UDESC	2004	UFSC
	Licenciatura Plena em Pedagogia 1ª a 4ª série – a distância – UFMT	2004	USP
	Curso Normal Superior com uso de mídias interativas	2004	UEPG
	PEC – Formação Universitária	2002 2003 2005	UNIMARCOS PUCSP PUCSP
Formação do professor da Educação Infantil em programas especiais/cursos	Pedagogia Cidadã	2005	UNESP/Assis
	PEC – Formação Universitária	2006	PUCSP
Papel das tecnologias na formação de professores	PEC – Formação Universitária	2003 (2) 2004 2004 2005 (2) 2005(2) 2005	PUCSP PUCSP UNICAMP PUCSP UNESP/ Marília UNISANTOS
	Projeto Veredas	2004	UFJF
	Pedagogia para professores e Início de Escolarização	2001	UnB
Educação a distância formação de professores	Educação a Distância NECAD/UECE	2003	UEC
	Centro Universitário de Ensino a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ	2003	UERJ

Fonte: Bello, 2008.

ANEXO F - Quadro demonstrativo de Programas Especiais de formação implementados em diferentes estados brasileiros

QUADRO 1

Programas especiais / cursos de formação superior de professores em serviço por estado –
Brasil, 2006

Região	Estado	IES responsável	Denominação do programa	Modalidade/ Estrutura curricular	Início/ Duração/ Ativo ou extinto	Vagas oferecidas	Local de funcionamento	Agentes educacionais
Norte	Acre	UFAC	PEFPEI (Pedagogia)	-modular -presencial	-2002 -07 sem. -em extinção	2.825	Campus e núcleos das Universidades	Docentes da UFAC
	Amazonas	UFAM	PEFD RP Pedagogia	-Modular -Presencial (contínuo ou de recesso, conforme convênio)	-1995 -10 sem. -alguns locais em extinção	Conforme convênio	Campus e núcleos das Universidades	Docentes da UFAM
		UEA	Proformar (Normal Superior)	-disciplinar (telepresencial, sistema de ensino presencial mediado)	-2002 -03 anos -ativo	De acordo com a demanda	Municípios	Professores titulares e assistentes da UEA
	Pará	UFPA	Pedagogia (licenciatura)	-Modular -Presencial	-2001 -04 anos -ativo	De acordo com o convênio	Campus da Universidade e núcleos nos municípios	Docentes da UFPA
	Roraima	UNITINS	PGRE (Normal Superior)	-disciplinar -telepresencial (presencial nas férias)	-2001 -2.810 h -alguns em extinção	De acordo com o convênio	Municípios	Tutor sob supervisão da Universidade
Nordeste	Maranhão	UFMA	PROEB (Pedagogia)	-Disciplinar -Presencial	-1998 -06 sem. -ativo	Depende do convênio	Municípios	Docentes da UFMA
	Piauí	UESPI	Pedagogia (regime especial-licenciatura)	-modular -Presencial (férias)	-1999 -08 sem. -ativo	Depende do convênio	Campus e unidades da sede da UESPI	Docentes da UESPI
	Ceará	UECE e UFCE	Magister (diversas licenciaturas, inclusive Pedagogia)	-Modular -A distância	Extinto em 2004	Formou 1.082 professores	Municípios	Tutores sob supervisão das Universidades
	Rio Grande do Norte	UFRN	Pró-básica (Pedagogia)	-Disciplinar -Presencial (de 2ª a 6ª ou só no sábado)	-1997 -06 sem. -alguns pólos extintos	Depende do convênio	Municípios (escolas)	Coordenadores pedagógicos e docentes da Universidade
		UERN	Pedagogia (formação continuada)	-Disciplinar -Presencial (regime especial)	-2003 -03 anos -ativo	Depende do convênio (40 alunos por turma)	Núcleos avançados e campus da Universidade	Docentes da UERN
Paraíba	UFPB e UFCG (Campina Grande)	PEC RP	-disciplinar -presencial	-1999 -04 sem. -ativo	Vagas remanescentes do processo seletivo das Universidades	Campus da UFPB e da UFCG	Docentes da UFPB e da UFCG	

Nordeste	Pernambuco	UPE (estadual)	PROGRAPE (Pedagogia)	-disciplinas -presencial	-2000 -02 ou 03 anos -ativo	Depende do convênio	Pólos municípios	Docentes da UFPE
	Alagoas	UFAL	Pedagogia (licenciatura)	-modular -educação a distância -modelo da NEAD/UFMT	-1998 -04 anos -ativo	965 (por entrada)	Pólos municípios	Orientadores acadêmicos (presenciais), coordenação geral
	Sergipe	UFS	PQD (Pedagogia)	-disciplinar -presencial	-1997 -04 anos -extinto	200 por entrada	Municípios	Docentes da UFS
	Bahia	UFBA	Licenciatura em ensino fundamental-Multidisciplinar	-modular -semi-presencial (VC, TC, atividades <i>on line</i> e aulas presenciais)	-2004 -03 anos -ativo	300 por entrada	Municípios	Docentes e pós graduandos da UFBA
Sudeste	Minas Gerais	18 instituições superiores públicas e privadas de Minas Gerais	Projeto Veredas (Normal Superior)	-modular -a distância (vídeos e guias de estudo e um <i>site</i> do programa como apoio) -periodos presenciais em janeiro e julho -ativo	-2002 -02 anos e 6 meses em média -ativo	14.700 por entrada	21 pólos regionais e 29 sub-pólos	Tutores (um por 15 grupos de alunos)
	Espírito Santo	UFES	Pró-Formar (licenciatura em Educação básica - séries iniciais do ensino fundamental) Convênio com UFMT - EaD	-modular -a distância	-2002 -de 03 a 06 anos -ativo	100 por entrada	Centros regionais e nos municípios	Docentes da UFES e orientadores acadêmicos que pertencem às redes de ensino
	Rio de Janeiro	UFRJ e UERJ, no caso da Pedagogia	CEDERJ (Pedagogia)	-disciplinar -a distância	-2003 -03 anos -ativo	610 por entrada	Pólos regionais e pontos presenciais e a distância (tutoria)	Tutores e professores das Universidades conveniadas
	São Paulo	Unicamp	PROESF (Pedagogia)	-disciplinar -presencial	-2002 -03 anos -ativo	400 anuais	03 pólos conveniados	01 professor da UNICAMP e 05 assistentes pedagógicos por pólo
		UNESP	Pedagogia cidadã (Pedagogia)	-modular -presencial com apoio de mídias interativas (VC, TC, atividades <i>on line</i> e <i>off line</i>)	-2ª sem. de 2002 -18 meses em média -ativo	4.000 por entrada	Pólos conveniados	Professor de turma, professor orientador e professor do pólo
USP, PUC-SP		PEC formação universitária e PEC municípios (em 2007, 2ª versão municipal)	-modular -presencial com apoio de mídias interativas (VC, TC, atividades <i>on line</i> e <i>off line</i>)	-2001 -18 meses a 02 anos -ativo	Depende da demanda (40 alunos-professores por turma, no máximo)	Pólos conveniados	Tutor (presencial, 01 por turma), orientador e agentes que atuam com as mídias interativas	

Centro-oeste	Mato Grosso	UFMT e UNEMAT	Pedagogia (licenciatura)	-disciplinar -a distância	-1995 -04 anos -ativo	Depende da demanda	Municípios conveniados	Orientador acadêmico (tutor) coordenador do pólo
	Mato Grosso do Sul	UFMS	PIFPS (Pedagogia)-	-modular -presencial	-1999 -04 anos -ativo	650 por entrada	Municípios conveniados	Docentes da UFMS
	Goiás	UEG	PUTE PELPP	-disciplinar -presencial	-1999 -03 anos -ativo	Depende do convênio	Municípios conveniados	Docentes da UEG
	Distrito Federal	UNB (Brasília)	PIE (Pedagogia)	-modular -semi-presencial	-2001 -03 anos -ativo	2.000 – 50 turmas	CRIE (centros regionais de informática em educação) nos diversos municípios conveniados	Professores-mediadores (monitores), professores tutores (por vezes também autores dos módulos) e professores da UNB (autores dos módulos)
Sul	Paraná	UEPG	Normal Superior com mídias interativas	-modular -a distância (TC, VC, trabalhos monitorados <i>on line</i> e <i>off line</i>)	-2000 -26 meses -ativo	600 a 900 por entrada	Municípios	Tutores, coordenadores e estagiários
	Santa Catarina	UDESC	Pedagogia (licenciatura)	-disciplinar -a distância	-1999 -03 anos -ativo	Depende da demanda	Núcleos pedagógicos espalhados por todo o Estado	Tutores e professores das disciplinas (momentos presenciais e a distância), supervisores regionais
	Rio Grande do Sul	UFPeI	Pedagogia (licenciatura)	-disciplinar -presencial	-1995 -08 sem. -ativo	De acordo com o convênio	Municípios	Docentes da UFPeI
		UFRGS	Pedagogia (licenciatura)	-disciplinar - a distância <i>on line</i>	-2006 -04 anos -ativo	Inicialmente 400 vagas (80 por município)	Pólos	Tutores e docentes da UFRGS

Fonte: BELLO, 2008, p. 64-67.