

Simone Grace de Paula

**Vozes de formadoras: limites e possibilidades
na formação do professor
pesquisador/reflexivo**

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Amaral

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte

2003

Simone Grace de Paula

**Vozes de formadoras: limites e possibilidades na
formação do professor/reflexivo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Ana Lúcia Amaral

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Educação – formulação, implementação e avaliação.

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte

2003

Dissertação apresentada em 15 de setembro de 2003, na Faculdade de Educação da UFMG, à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Dr^a Ana Lúcia Amaral – Orientadora

Dr^a Sylvia Garcia Rodrigues

Dr^a Maria de Lourdes Rocha de Lima

Dr^a Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben (suplente)

“Ela está no horizonte aproximo-me dois passos
e ela se afasta dois passos, caminho dez passos
e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei.
Para que serve, então, a utopia?
Serve para isso
para fazer caminhar”.

Eduardo Galeano
Las palabras andantes

Dedicatória

A Perbúira Rodrigues da Silva Couto mulher, amiga, incentivadora. Educadora que lutou, confiou e acreditou na sua própria capacidade, apesar das condições adversas, e investiu no desenvolvimento pessoal, humano e social de seus alunos, trabalhando por uma sociedade mais justa.

(In memoriam)

Aos meus pais, José e Hilda, dedico este trabalho em reconhecimento à amorosidade com que educaram suas filhas e pelo incentivo, carinho, cuidado e entusiasmo com que sempre apoiaram o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Agradecimentos especiais

A Gustavo Julião de Souza que pelo carinho, compreensão, ternura, solidariedade e competência profissional contribuiu imensamente na transformação de minha vida.

A Otávio Jyoti Deva Bittencourt Barroso pelo incentivo, generosidade e disponibilidade com que me acompanhou durante a realização deste trabalho.

Às minhas irmãs, Nanci e Elaine, aos cunhados, Roberto e Rodolfo, e aos meus sobrinhos, Vanessa e Diego, pelo apoio, compreensão e entusiasmo.

A Zenaide Fernandes de Oliveira por acreditar na minha capacidade e incentivar o meu desenvolvimento profissional.

A Maria Auxiliadora Mattos Pimentel pelo carinho, confiança e incentivo.

À coordenadora, Ely Fonseca, e às professoras do Curso Superior de Formação de Professores para as Quatro Séries do Ensino Fundamental, pela aprendizagem propiciada no desenvolvimento do CSFP.

Agradecimentos

A Ana Lúcia Amaral pela compreensão, carinho, solidariedade nos momentos de conflitos e dificuldades vivenciados ao longo da construção deste trabalho e pela competência profissional com que me orientou.

Aos professores do mestrado Ana Lúcia Amaral, Ana Maria Gomes, Arnaldo Vaz, Lucília Machado, Lucíola Santos, Luís Alberto, Vera Brito, Marildes Marinho, Regina Helena, Maria do Carmo Peixoto, Cynthia Greive, pela dedicação aos alunos do curso, pelas aprendizagens e reflexões possibilitadas.

Aos colegas de mestrado, especialmente, Breyenner, Cláudia Arcipreste, Carlos Villani, Cida Colares, Danilo, Edna, Luís Henrique, Maria Luciana, Mônica Yumi, Mônica Amorim, Mônica Hame, Patrícia Lins, Ramon, Anna Raquel, Rosângela e Silvana pelas trocas, contribuições e aprendizagens.

Aos membros do PRODOC, especialmente, Ana Maria Salgueiro Caldeira, Inês de Castro Teixeira, Samira Zaidan, Zenaide Fernandes Oliveira, Wagner Auarek Hamed, Isabel Antunes Rocha, Isabel Oliveira Silva, Santuza Amorim, Dolores Amorin, Marlucy Paraíso, Maria José de Paula, Ana Lúcia Azevedo e Juliana Freitas, que muito contribuíram para a construção desta pesquisa, com os estudos e as reflexões realizadas sobre a formação e a profissão docente.

À Secretária Rose e aos seus auxiliares, especialmente, a Gláucia, pela sensibilidade, carinho, cuidado e competência com que nos atendem e realizam os seus trabalhos.

À Sheila, da Livraria do William, pela disponibilidade, presteza e amizade.

A toda a equipe da biblioteca, especialmente Rose, Marli e Sérgio, pela dedicação, atenção e disponibilidade em ajudar-me.

A todos os funcionários da FAE/UFMG, especialmente Joel e Osana, pela competência, disponibilidade, carinho e atenção.

A Inês, Isabel e Juliane, pelas trocas, reflexões e apoio no período do mestrado, pela partilha das alegrias e conquistas.

À Faculdade de Educação, FAE/UEMG, pela abertura para a realização da pesquisa e disponibilidade na coleta de dados, especialmente, à vice-diretora Santusa Abras e ao Diretor José Cosme Drumond.

À Secretaria Municipal de Educação de Betim, pela concessão de licença, nas pessoas do Sr. Secretário de Educação Dr. Mauro Reis e Lenir Elizário.

A todos os educadores com quem convivi nas escolas de periferia de Betim, especialmente, Beto, Gaby, Wagner, Henrique, Helda, Márcia Ferreira, Patrícia Brito, José Lúcio, Júlio, Giovanna, Eunice, Marilda e Edson, que comigo compartilharam o enfrentamento de problemas, tiveram disponibilidade, coragem e entusiasmo para inovar e superar suas próprias limitações como profissionais e como pessoas.

A todos os educadores das escolas estaduais onde atuei: “Maria de Magalhães Pinto”, “Rachel Iancu Steurman” e “Santa Chiara”, localizadas no município de Igarapé.

Aos meus parentes, primas e primos, tios e tias, amigos, afilhados e comadres, pela compreensão das ausências em muitos de nossos possíveis encontros.

A todos os alunos, pessoas que, com suas diversidades étnica, social, econômica, religiosa e política, ensinaram-me a complexidade do ato de educar.

A todos os professores, professoras, pedagogos, diretores, colegas de profissão, que muitas vezes se transformaram em amigos, por terem partilhado comigo sonhos, esperanças e desejos de transformar as salas de aulas e escolas em espaços de vida, de solidariedade, de desenvolvimento pessoal e profissional.

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo principal apreender e analisar as representações sociais sobre o professor-pesquisador, construídas pelos professores universitários, formadores, durante a concretização do Curso Superior de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de 1997 a 1999, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais. Os seus objetivos específicos foram: identificar as relações estabelecidas entre os outros eixos de formação (a articulação teoria/prática e a interdisciplinaridade); recuperar as reflexões desses sujeitos sobre as experiências e as práticas sociais na construção da perspectiva de formação do professor-pesquisador; mapear os desafios e as dificuldades encontrados na estruturação e no desenvolvimento da Proposta de Formação. A pesquisa, de natureza qualitativa, desenvolveu-se por meio de um estudo de caso. Os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados foram questionário, entrevista e análise de documentos elaborados pelos sujeitos pesquisados. Os dados foram tratados qualitativa e quantitativamente, à luz da bibliografia consultada. A base de apóio teórico para as questões centrais deste estudo foram buscadas em Kenneth Zeichner, e outros formadores que compõem um movimento internacional a favor da formação do professor reflexivo e nos teóricos que se dedicam ao estudo das representações sociais tomadas como fenômeno e, não como metodologia. Foi necessário recuperar as práticas pedagógicas construídas com a finalidade de formar o professor pesquisador/reflexivo, mapeando os desafios enfrentados e apreendendo a representação social que orientaram essas práticas. Os resultados revelaram uma heterogeneidade de representações sociais sobre o professor pesquisador/reflexivo que, se por um lado enriqueceu o processo formativo, por outro provocou tensões no estabelecimento de atividades práticas. A análise do processo de formação apontou para a mudança no perfil profissional que se pretendia formar: do professor pesquisador ao prático reflexivo.

Abstract

The present work main objective was to understand and analyse the social representations about the researcher-teacher, that were constructed by university teachers, during the conclusion of the “Graduate Course of Teachers’ Training” for initial years of Elementary School from 1997 to 1999, in the “Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais”. The specific aims of the work were: to identify the established relations among the other training axes (the linking theory/practice and the integration among school subjects); to recover the reflections of the university teachers about the experiences and social practices in the construction of the perspective of the researcher teacher training; to map the challenges and the difficulties that were found in the structuring and Proposal. The qualitative research was developed through the study of case. The instruments used in data collection were the questionnaire, the interview and the documents analysis elaborated by the research subject. The data were studied in qualitative and quantitative ways, having as reference the consulted bibliography. The theoretical basis to the main questions of this work was investigated on Kenneth Zeichner work and other authors that take part in an international movement that supports the training of a reflective teacher: some authors who study social representation as a phenomenon and not as a methodology, were investigated too. It was necessary to recover the pedagogical practices that were constructed with the objective of educating the researcher/reflective teacher through mapping the faced challenges and learning about the social representation that guides these practices. The results showed that there are heterogeneous social representations about the researcher/reflective teacher that, on the one hand, make the formative process to enrich and, on the other hand, caused tension on the development of practical activities. The analyses of the formation process guided to changes on the professional profile that the teachers intend to form, that is, from the researcher teacher to the reflective practioner.

Lista de Siglas

- ABE** – Associação Brasileira de Educação
- ANFOPE** – Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
- ANPED** – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
- CAE** – Curso de Administração Escolar
- CARE** – Center for Applied Research in Education
- CEALE** – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FaE/UFMG.
- CEFAN** – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CPIEMG** – Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais
- CSFP** – Curso Superior de Formação de Professores
- DAP** – Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério
- ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
- FAE/BH** – Faculdade de Educação da UEMG – campus de Belo Horizonte
- FEDEM**
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.
- GAME** – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MDB** – Movimento Democrático Brasileiro.
- MEC** – Ministério de Educação e Desporto
- MIT** – Massachusetts Institute of Technology
- PABAE** – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
- PROCAD** – Programa de Capacitação de Diretores e Vice- diretores
- PROCAP** – Programa de Capacitação de Professores
- PRODOC** – Núcleo de Estudos sobre Formação e Profissão Docente da FAE/UFMG.
- PROINFO** – Programa Nacional de Informática na Educação.
- PNL** – Programa Nacional do Livro Didático.
- PT** – Partido dos Trabalhadores
- PUC-SP** – Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo.
- SEE/MG** – Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais
- SIUB** – Sistema de Informações sobre Universidades Brasileiras
- UEMG** – Universidade do Estado de Minas Gerais
- UFF** – Universidade Federal Fluminense.
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- UNESP** – Universidade Estadual Paulista
- USP** – Universidade de São Paulo.
- USIMINAS** – Usina Siderúrgica de Minas Gerais
- UTRAMIG** – Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais.

SUMÁRIO

Dedicatória	5
Abstract.....	10
Introdução.....	15
Capítulo 1	21
A construção teórico-metodológica do objeto de estudo.....	21
1.1 A formação do professor pesquisador como objeto de pesquisa.....	21
1.2 A teoria das Representações Sociais	29
1.3 Objetivos.....	32
1.4 Metodologia.....	33
1.4.1 A escolha do campo de investigação.....	34
1.4.2 A escolha dos sujeitos	34
1.4.3 A coleta de dados.....	35
1.4.3.1 A construção do perfil das formadoras.....	36
1.4.3.2 As entrevistas semi-estruturadas	39
1.4.3.3 Análise de documentos.....	41
1.5 A análise de dados	41
Capítulo 2	43
As políticas públicas de Formação em Minas Gerais: o Curso Superior de Formação de Professores Para as Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental	43
2.1 A formação de Professores: direito dos profissionais da educação.....	43
2.2 Percorrendo a história das Políticas Públicas de Formação de Professores em Minas Gerais.....	47
2.3 A Universidade do Estado de Minas Gerais.....	58
2.4 Uma proposta experimental de formação para os professores da rede pública estadual de Minas Gerais: o Curso Superior de Formação de Professores	61
2.5 A apropriação da Proposta pelas Formadoras da FAE/ BH/UEMG	68
Capítulo 3	71
A formação do prático reflexivo.....	71
3.1 O movimento a favor da formação do prático reflexivo	71
3.2 O docente como profissional reflexivo.....	73
3.2.1 John Dewey e o professor reflexivo	73
3.2.2 Stenhouse e o professor pesquisador	74
3.2.3 Donald Schön e o profissional reflexivo	75
3.2.4 Kenneth Zeichner e professor reflexivo crítico	76
3.2.5 Carr e Kemmis e a reflexão crítica	78
3.3 A relação teoria e prática e o professor pesquisador/reflexivo.....	79
3.4 A pesquisa e a reflexão na formação de professores	80
3.4.1 Pesquisa, escola básica e universidade	81
3.4.2 A ampliação do conceito de pesquisa.....	82
3.4.3 As diferentes formas de se conceber a reflexão	87
3.4.3.1 Tradição Acadêmica	88
3.4.3.2 Tradição da Eficiência Social	89
3.4.3.3 Tradição desenvolvimentalista	89
3.4.3.4 Tradição reconstrucionista social	91

3.5 Interdisciplinaridade e a formação do professor pesquisador	92
3.6 Estratégias de formação do professores pesquisadores ou do prático reflexivo.....	94
3.7 Possibilidades de formação do professor pesquisador e do professor reflexivo na realidade educacional brasileira.....	96
3.8 As repercussões do movimento em favor da formação do prático reflexivo	97
capítulo 4	98
Os sujeitos da pesquisa.....	98
4.1 O perfil dos formadores.....	99
4.2 Características sócio-demográficas	101
4.2.1 Trajetória estudantil.....	101
4.2.2 Participação em órgãos colegiados.....	104
4.2.3 Atividades de pesquisa	104
4.3 Inserção Cultural.....	105
Capítulo 5	106
A imagem refletida no espelho da prática	106
pedagógica.....	106
5.1 A formação do professor pesquisador: memorial.....	106
5.2 Projetos de Investigação	108
5.3 Os projetos de trabalho	112
5.4 A vivência de um Projeto de Trabalho	114
5.5 Pesquisa de campo sobre avaliação	116
5.6 Pesquisa de Campo sobre viabilidade dos Projetos de Trabalho.....	117
5.7 A análise da prática pedagógica das alunas.....	119
5.8 Estudos de caso sobre alfabetização.....	121
5.9 Diários de Classe ou Diários do Professor	122
5.10 O olhar sociológico sobre a sala de aula: análise de incidentes críticos.....	123
5.11 Monografia	125
5.11.1 Reflexões sobre essas práticas.....	128
Capítulo 6	130
Desafios enfrentados no processo de formação.....	130
6.1 A construção do trabalho interdisciplinar: mudanças de rota.....	130
6.2 Prática pedagógica: espaços de aplicação de conhecimentos e produção de saberes ..	136
6.2.1 Sala de aula de aluna do CSFP	138
6.3 Rompendo os limites da sala de aula: Espaços Educativos.....	144
6.3.1 Reflexões sobre os desafios enfrentados no processo de formação	150
Capítulo 7	152
As representações sociais sobre o professor reflexivo/pesquisador	152
7.1 As diferentes representações sociais sobre o professor pesquisador/reflexivo	153
7.2 O choque com o real.....	159
7.3 O perfil idealizado do formador do professor pesquisador	164
7.4 Sofrimentos das formadoras: o mistério do ensino	166
7.4.1 A dimensão temporal no trabalho dos professores.....	166
7.4.2 Explorando as emoções no processo de formação	169
7.4.3 Algumas reflexões	175
Considerações Finais.....	177
possibilidades e limites na formação do professor pesquisador/reflexivo	177
Referências	186
Anexo A - Questionário.....	195
Levantamento do perfil sócio-cultural dos formadores do Curso Superior de Formação de Professores, da Faculdade de Educação da	195

UEMG	195
Parte I – Dados Pessoais	197
Parte II – Vida Familiar	197
Parte III – Dados sobre sua formação.....	198
Parte IV – Experiências Profissionais	200
Parte V – Atividades Culturais	202
Anexo B – Entrevista Semi-estruturada	205
Roteiro da entrevista semi-estruturada realizada com as formadoras do Curso Superior de Formação de Professores, da Faculdade de Educação da UEMG.....	205
Roteiro de Entrevista	206
Parte I - Seleção e expectativa dos formadores ao se inscreverem para participar do CSFP	206
Parte II – Perfil de aluno e a relação com a disciplina do entrevistado.....	206
Parte III – Concretização da proposta.....	207
Parte IV – Relação universidade/escola do ensino fundamental.....	207
Parte V – A formação dos formadores e o significado da experiência para eles	207
Anexo C – Fluxograma	209
Esquematização do Eixo Temático “O Conhecimento”	209
Anexo D – Fluxograma	210
Esquematização do Eixo Temático “A Cidade”	210
Anexo E – Fluxograma.....	211
Esquematização do Eixo Temático “Trabalho”	211
Anexo F – Fluxograma.....	212
Esquematização do Eixo Temático “Prática Pedagógica”	212

Introdução

O meu interesse pessoal e profissional pela educação e, especificamente, pela formação de professores, tanto inicial como continuada, deve-se fundamentalmente à minha trajetória profissional na rede pública, desde 1981: professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, supervisora pedagógica, professora de Cursos de Magistério e professora universitária atuando nos Cursos de Pedagogia e nos Cursos Normais Superiores.

Ao longo de minha carreira profissional, passei por situações que me fizeram ampliar o olhar sobre a prática pedagógica e, simultaneamente, questionar a formação profissional pela qual me tornei profissional da educação. A prática pedagógica, desde os primeiros momentos, colocou-me diante de problemas e questões que, no máximo, foram tangenciadas no processo de formação.

Ao lecionar na última classe de terceira série em uma escola da rede pública estadual, a grande dificuldade enfrentada por mim, além da gestão da sala de aula, foi a situação de pobreza dos alunos. Minha crença era a de que, quanto melhor fosse o domínio de metodologias de ensino, do conteúdo e da utilização de recursos variados que eu tivesse, mais meus alunos se interessariam e aprenderiam. Contudo, percebi que a aprendizagem e o envolvimento de meus alunos melhoravam quando eu demonstrava preocupação com suas vidas e cuidava do bem-estar deles. Nessa época, comecei a perceber que a dimensão técnica é essencial ao trabalho docente, mas insuficiente para abarcar toda a complexidade da prática pedagógica.

As experiências iniciais no magistério influenciaram, e muito, minha identidade profissional e, como professora de Metodologia e de Fundamentos da Educação no Curso de Magistério, preocupava-me com as dimensões técnicas e políticas do ato de educar. Durante treze anos, vivenciei problemas do curso de magistério noturno, já examinados por pesquisas e pela literatura, como a separação entre metodologia e conteúdo, fraca fundamentação teórica de professores e alunos e separação entre teoria e prática. Um desafio específico era o perfil dos meus alunos: mulheres e homens trabalhadores da indústria, comércio ou agricultura, alguns vivendo em situação de pobreza.

Paralelamente ao cargo de professora do Curso de Magistério, eu trabalhava na função de supervisora escolar, coordenando turmas de Educação Infantil e 1ª à 4ª séries, em uma escola central de cidade próxima a Belo Horizonte. Durante oito anos (de 1986 a 1993) de

intenso trabalho, a equipe pedagógica conseguiu elevar a qualidade de ensino, reduzindo a repetência e adquirindo o respeito da comunidade.

Ao exercer a função de supervisora, eu era exigente e rigorosa, porém, democrática nas relações com as professoras, alunos e pais. Por exemplo, jamais dispensava o planejamento bimestral para cada série e disciplina, feito e refeito junto com as professoras. Acompanhava-as durante todo bimestre, assessorando-as nas dúvidas e dificuldades sobre metodologia, conteúdo, diagnóstico e intervenção nas dificuldades dos alunos, mas também dividia os desafios e aqueles problemas para os quais eu não tinha uma resposta.

Havia uma relação de proximidade com os alunos, apesar de serem muitos, quase quinhentos. Sabíamos de suas vidas pelo tempo de permanência na escola¹ ou pelo pequeno tamanho da cidade. As intervenções eram feitas: desde campanhas para conseguir uniforme ou agasalho até acompanhamento da saúde, campanha de higiene bucal, assistência médica, oftalmológica e dentária sob a responsabilidade da assistente de turno. Esse cuidado com os alunos fazia com que os chamássemos pelo nome, soubéssemos da vida de suas famílias. Enfrentávamos problemas de maus tratos às crianças, de abuso sexual, de violência entre os pais e de pobreza de algumas famílias. Embora esses últimos problemas ocorressem em menor escala, afetava a nós, educadoras, exigindo atitudes de proteção às crianças e denúncias às autoridades competentes.

As experiências até aqui vivenciadas causaram-me menor impacto do que ser pedagoga em escolas na periferia de Betim. Ao ingressar na rede municipal, em 1993, fui atuar em escola recém construída por desejos e esforços da associação de bairro. Nos seus primeiros meses, a escola funcionou de forma precária: sem água, energia elétrica e, literalmente, com apenas carteiras e giz. Eram nove professoras, recém nomeadas, sendo que apenas uma tinha experiência profissional. As dificuldades das professoras eram difusas. Além das relativas à competência técnica, ficavam assustadas com os alunos reais, pois eram bem diferentes da imagem idealizada no processo de formação. Ao aluno pobre, questionador, sem material, às vezes, sujo, revoltado, agressivo, não era fácil ensinar. Por outro lado, eu também estava assustada com o perfil dos mesmos, com a carência de recursos e de pessoal da escola. Pela primeira vez, enfrentei a solidão no trabalho de pedagogo, em uma realidade adversa, e senti, dos moradores e pais, a desconfiança no trabalho da equipe.

¹ A escola atendia da Pré-Escola à 8ª série do Ensino Fundamental e grande parte dos alunos cursava todo o primeiro grau.

Além de atender a todas as questões do turno, o que considerava ser minha função específica, consegui estabelecer tempo de estudo semanal. Esses momentos foram muito importantes para aceitar os alunos, principalmente com estudos e discussões sobre a função social da escola pública, o que ajudou a acalmar os ânimos e a ver os problemas em perspectiva.

Os estudos, reuniões, encontros e cursos realizados pela Secretaria de Educação, além de palestras e conferências com importantes educadores brasileiros, como Paulo Freire, Madalena Freire, Ester Grossi, Miguel Arroyo, entre muitos outros, chamavam-nos à responsabilidade e ao compromisso com as classes populares. Todas as estratégias utilizadas para a formação continuada dos profissionais da rede municipal de Betim, especificamente, os estudos e cursos sobre inclusão, sexualidade, alfabetização e letramento, projetos de trabalho, entre outros temas, foram relevantes para a consideração do aluno e do professor, como pessoas em desenvolvimento pessoal e profissional, e para a busca e criação de metodologias alternativas de trabalho. A participação nesses eventos foi de suma importância para as professoras, mas, principalmente, para minha identidade profissional ao re-significar a educação, a função da escola pública, a função do pedagogo e o compromisso com as classes populares. Em síntese, ao refletir sobre a minha experiência, realçava a dimensão tecnológica do ensino que certamente contribuía para resolver muitas questões da prática, mas que, entretanto, era insuficiente, dada a quantidade de situações novas com as quais me deparava.

Uma experiência marcante recente foi o trabalho em outra escola que atendia a periferia de Betim, com educação de jovens e adultos trabalhadores. O perfil dos alunos era desafiador, com faixa etária entre 13 a 54 anos. Uma parte desses alunos era constituída de trabalhadores do comércio, da indústria, domésticas, vendedores, mecânicos, carregadores de areia, ajudantes de pedreiro, caseiros de sítios; outra era composta de traficantes, alunos que praticavam roubos e furtos, drogavam-se e se prostituíam. Nos primeiros dias de trabalho como pedagoga, percebi que os professores, às vezes, eram ameaçados por alguns alunos e os temiam. O desafio que me foi colocado então, era: como posso ensinar a alguém a quem temo? Temo porque me ameaça por ser agressivo, por estar sob efeito de drogas, por estar armado na escola, por ter várias passagens pela delegacia, por ter tentado suicídio e eu não saber lidar com isso? Passei a refletir sobre como a nossa sociedade teme suas crianças, adolescentes e jovens que vivem na rua ou em situações de risco. Diante daquela realidade, perguntava-me qual era o papel da escola para aqueles alunos e para os professores. Como ensinar uma infância e uma juventude em vias de destruição?

A busca de alternativas para essas questões se deu por meio de um trabalho coletivo: funcionários, corpo docente, direção, pedagoga. Após um período de trabalho, conseguimos apoio da Secretaria Municipal de Educação para desenvolvermos um projeto piloto, com a assessoria de professores da UFMG. As reflexões do grupo, a disponibilidade em mudar, a abertura da sala de aula para os pares, o estabelecimento de relações dialógicas, a liberdade para construção do currículo proporcionaram mudanças na prática pedagógica, nas relações com os alunos, nas relações entre o corpo docente e pedagogo, no currículo, na avaliação e, principalmente, nas nossas identidades profissionais.

A experiência profissional na educação fundamental me instigou a continuar trabalhando com formação de professores, não mais no Curso de Magistério, mas no ensino superior, na formação do pedagogo e do professor, assim como me fez questionar essa formação. Entre os trabalhos realizados por mim, no ensino superior, o mais significativo, que sinalizou para inovações² foi o Curso Superior de Formação de Professores para as Quatro Primeiras séries do Ensino Fundamental (CSFP), realizado de 1997 a 1999. O CSFP é a primeira iniciativa de formação superior, Licenciatura Plena, para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Minas Gerais. A intenção da Secretaria de Estado da Educação, à época, era propiciar mudanças para a formação de professores do ensino fundamental no Estado. A idéia surgiu como prioridade estabelecida através do Plano Decenal de Educação e do Projeto Pró-Qualidade na Educação Básica – acordo SEE – MG/Banco Mundial – e estabeleceram como “uma das prioridades estratégicas a melhoria dos padrões da qualidade do ensino no Estado. Entre os diversos programas situa-se a revisão de ações, conteúdos e perspectivas da formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental”. (PROPOSTA da SEE/UEMG, 1996, p. 5)

Foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, conforme Portaria n ° 1.122, de 19 de novembro de 1996, do Ministério de Estado da Educação e do Desporto. Esta Portaria autorizou o funcionamento do Curso para ser ministrado, em caráter experimental, pela Faculdade de Educação, em Belo Horizonte, pelo Instituto de Ensino Superior e Pesquisa, em Divinópolis e pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Varginha, em Varginha, com duzentas e quarenta vagas anuais, distribuídas eqüitativamente entre as três instituições.

² Entre as inovações ocorridas na organização do CSFP destacavam-se: a oportunidade de trabalhar coletivamente, sem divisão departamental; a autonomia em se construir um projeto específico para a unidade de Belo Horizonte; o tempo de trabalho (40h e 20h semanais) para o atendimento a duas turmas; e as funções dos professores universitários que, além de responsabilidade pela disciplina e pelo trabalho coletivo iriam acompanhar a prática das alunas nas escolas onde atuavam.

A intenção de realizar uma formação de maneira interdisciplinar, articulando teoria e prática, trouxe-me a esperança de participar de um processo de formação que realmente fornecesse subsídios para uma prática pedagógica transformadora.

A experiência profissional nas escolas de periferia me aproximou dos problemas concretos da prática de muitas das alunas do CSFP, propiciando diálogos e reflexões que nos enriqueceram profissionalmente porque, por mais experiência que se tenha, a realidade nos impõe novas questões. Acredito que podemos fazer da escola um espaço de vida e de formação, englobando várias dimensões do desenvolvimento humano: arte, pintura, dança, música, acesso aos bens culturais, tais como frequência a museus, teatros, praças e parques. Penso que assim poderemos fazer o presente dessas crianças mais alegre, embora suas condições de vida firam, profundamente, nossos ideais de uma sociedade igualitária e justa.

Posso dizer que a construção coletiva do Projeto Experimental CSFP e a realização desta investigação foram, para mim, imensamente desafiadoras devido ao fato de que, como bem expressa Ghedin,

O conhecimento, como resultado de uma reflexão sistemática, rigorosa, e de conjunto de nossa própria prática, de sua construção, atinge-nos, diretamente, no mais íntimo do nosso ser. Por ele nos envolvemos, distanciamos-nos da realidade justamente para poder compreendê-la na sua significação mais profunda, pois ela nos toca em todos os níveis. O real, quando objeto sistemático de estudo, atinge-nos a intimidade e questiona radicalmente os preconceitos oriundos de um fazer-se não refletido. Todos os sentimentos e emoções envolvem-se no processo de construção do conhecimento, que não se encerra senão no fim da vida, do mesmo modo que implica uma vontade íntima de entender-se nas coisas que se vai procurando compreender. (GHEDIN, 2002, p. 140)

No Mestrado, procurei ampliar a compreensão da prática desenvolvida pelas formadoras, vinculando-a a dimensões políticas, econômicas e sociais, à luz de teorias e pesquisas com as quais entrei em contato. Pretendi, por meio da reflexão sobre minha própria prática e a de minhas colegas, trazer contribuições para estudos e pesquisas sobre formação de professores e explicitar os desafios enfrentados nesse processo. Realizar esta pesquisa sobre um trabalho no qual tive intensa participação não me foi fácil, pois, como considerei anteriormente, o que fazemos está enraizado no que somos como pessoas e, dialeticamente, somos o resultado deste trabalho, o que possibilita a construção e (re) construção da nossa identidade profissional. Ser formadora neste curso significou, para mim, abandonar uma outra carreira profissional e optar pelo magistério como escolha pessoal e de vida, como

possibilidade de transformar a dura e difícil relação da criança de classes populares com a escola.

Este foi o cenário que escolhi para o desenvolvimento de minha pesquisa, apresentada nos sete capítulos a seguir. No primeiro capítulo, descrevo a construção teórico-metodológica do objeto de estudo. No segundo capítulo, discuto as políticas públicas de formação de professores no Estado de Minas Gerais, situando o Curso Experimental de Formação Superior de Professores, cenário da pesquisa em pauta. No terceiro capítulo, são trazidas as contribuições de teóricos, principalmente Zeichner, que defendem a formação do professor pesquisador/reflexivo, um dos eixos básicos do curso em questão. O capítulo quatro retrata os sujeitos da pesquisa, isto é, delineia o perfil do grupo de formadoras, no qual eu mesma me inseria. No capítulo cinco, as práticas pedagógicas construídas pelas formadoras durante o processo de formação são apresentadas e analisadas. O capítulo seis discute os desafios enfrentados na construção do processo de formação relativos à prática interdisciplinar, à relação entre escola do Ensino Fundamental e o Curso Superior de Formação de Professores e às atividades extraclasse. O capítulo 7 retrata as representações sociais das formadoras sobre a formação do professor pesquisador e os sentimentos vivenciados por elas, durante o processo de formação.

Capítulo 1

A construção teórico-metodológica do objeto de estudo

Neste capítulo, apresentam-se os modelos de formação de professores: racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica, estabelecendo relações entre estes e o objeto de pesquisa. Explicitam-se a metodologia e a opção teórico-metodológica realizadas, que direcionaram a definição do objeto de pesquisa, a escolha dos sujeitos, os instrumentos para coleta e a teoria utilizada para a análise de dados.

1.1 A formação do professor pesquisador como objeto de pesquisa

A minha trajetória profissional nas escolas de periferia e na formação de profissionais para atuar, em grande parte, nessa realidade, levou-me a buscar novas modalidades de formação que se esforçam por transformar as salas de aula e o contexto de ensino, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e democrática. É importante definir o que se considera formação profissional.

O conceito de formação é polissêmico. Carrega em si determinadas concepções de educação, ensino e práticas de formação, além do perfil de professor que se pretende formar. Nóvoa (1995, p. 31) afirma que “toda formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projetos sem opções”. Essas opções são denominadas, por Zeichner, paradigmas de formação, conjunto de crenças e hipóteses sobre a natureza e a finalidade da escola, do ensino, do professor e da formação de professores. Zeichner (1995) define dois paradigmas de formação: a racionalidade técnica e a racionalidade prática. Decorrente desses dois paradigmas pode-se, de maneira geral, identificar, na literatura acadêmica, três diferentes modelos de formação de professores, que lutam por posições hegemônicas, no campo da formação de professores: o da racionalidade técnica, o da racionalidade prática e o da racionalidade crítica. (PEREIRA, 2003; CONTRERAS, 2002; PÉREZ GÓMEZ, 1998; ZEICHNER, 1995).

O paradigma da *racionalidade técnica*, fundamentado numa visão positivista e produtivista do ensino, concebe-o como atividade direcionada para alcançar os resultados ou os produtos determinados; e, a prática profissional, como resolução instrumental de

problemas, por meio da aplicação de conhecimentos científicos. Essa visão estabelece uma relação hierárquica entre a prática e o conhecimento que se estende para uma separação pessoal e institucional, ou seja, a produção de conhecimentos é feita na universidade por pesquisadores, e a sua aplicação, na escola, por professores. Os professores são concebidos como técnicos que se limitam a aplicar teorias previamente elaboradas e a executar decisões tomadas por especialistas de ensino. Nesse modelo há uma clara separação entre concepção e execução, na medida em que a função do professor fica reduzida à aplicação de programas, sendo relegado de sua missão de intervenção e decisão no planejamento de ensino, de desenvolvimento de habilidades para elaborar e criar técnicas e procedimentos de ensino. A expropriação do processo educativo das mãos dos professores os impede de saber por que ensinam, para que ensinam e como ensinam, o que provocou uma gradativa perda de sua autonomia.

A crítica a esse paradigma levou à busca de alternativas para representar o (novo) papel do professor como um profissional que se defronta com situações complexas, mutantes e conflitantes, estabelecendo, assim, a perspectiva da *racionalidade prática*. No paradigma da racionalidade prática, o professor é visto como um artesão, artista ou profissional clínico que deve desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações complexas, em cenários singulares determinados pelo contexto. Este paradigma passou por evoluções históricas e, segundo Pérez Gómez (1998) diferenciou-se em duas correntes bem distintas: o enfoque tradicional e o enfoque da prática reflexiva.

O *enfoque tradicional* concebe o ensino como atividade artesanal. A aprendizagem do professor deve se dar pelo contato direto e prolongado com a prática de um professor experiente. Acredita-se, assim, que o conhecimento profissional é construído por um processo de tentativas e erros, acumulando uma sabedoria profissional que se transmite de geração em geração, ou seja, de forma intuitiva, rotineira e não reflexiva. Esse processo de socialização e de aprendizagem de professores “reproduz facilmente, em seu pensamento e em sua prática, os vícios, os preconceitos, os mitos e os obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica, sob a pressão onipresente da cultura dominante e das exigências que a instituição escolar impõe” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 364). Essa cultura faz com que os conhecimentos acadêmicos adquiridos no curso de formação se deteriorem, se simplifiquem e empobrecam logo nos primeiros anos de exercício profissional, pois a força do ambiente, a inércia de grupos de professores, as relações estabelecidas entre alunos, professores e instituição, a

pressão das expectativas familiares e sociais minam e desestimulam os professores novatos a realizarem inovações. (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

O *enfoque reflexivo sobre a prática* reúne diferentes frentes teóricas em busca de mudar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a sala de aula. Em cada uma das vertentes aparecem metáforas para representar o papel do professor em um contexto complexo e mutante como a sala de aula, na qual interagem, simultaneamente, múltiplos fatores, entre eles: o professor como investigador na aula, pesquisador (STENHOUSE, 1970) e o professor como prático reflexivo (SCHÖN, 1983),³ entre outras. Embora propostas com matizes, distintas existem em todas elas, a intenção de valorizar os saberes práticos do professor, nos programas de formação.

Ao longo do tempo houve uma evolução histórica do *enfoque reflexivo sobre a prática*, na compreensão de Pérez Gómez (1998), chegando-se à perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social. Desde o início do século XX surgiram modelos alternativos, sendo o trabalho do filósofo John Dewey, em 1932, uma das mais significativas contribuições na concepção do ensino como atividade prática, da aprendizagem mediante a ação e da formação de professores reflexivos “que combine as capacidades de busca e investigação com as atitudes de abertura mental, responsabilidade e honestidade” (PÉREZ GÓMEZ, 1998). As idéias de Schwab, em 1969, também contribuem para este enfoque: apesar de não propor a construção do conhecimento pedagógico originado na prática, apóia-se no discurso aristotélico quando este realiza uma distinção entre o discurso técnico e o discurso prático, para defender que o ensino é mais uma atividade prática, que implica a resolução inesperada de problemas, frente aos quais o professor utiliza critérios racionais para definir intervenções. Na visão deste teórico, a formação não pode ocorrer somente com a transmissão de conhecimentos científicos.

Nos fins da década de sessenta, o inglês Lawrence Stenhouse, baseando-se nas idéias de Schwab, ao trabalhar com um projeto de mudanças curriculares, busca problematizar e esclarecer o significado do ensino como arte e o do professor como artista, investigador. Fenstermacher (1987), *apud* Pérez Gómez (1998), considera que formar professores ou alunos somente tendo acesso ao conhecimento gerado por outros é uma forma de aliená-los, pois nega-lhes a possibilidade de recriar, reorganizar, assimilar e adaptar esse conhecimento.

³ Para Serrão (1998) essas formulações (professor artista) desconsideram que há aspectos que configuram a prática do professor que são de ordem institucional e política. Esses aspectos são organizados em uma trama social complexa e contraditória que dificultará, provavelmente, as ações dos professores.

(PÉREZ GÓMEZ, 1998). Ainda dentro deste enfoque, os estudos de Schön (1983) propõem a imagem do professor como prático reflexivo, ou seja, aquele que em exercício profissional tem uma atitude de reflexão sobre sua própria prática, antes de sua realização, durante o seu desenvolvimento e após o seu término, com o intuito de aprimorá-la.

O terceiro enfoque de *reflexão na prática para a reconstrução social*, modelo crítico, concebe o professor como um profissional autônomo, que tem “perspectivas críticas sobre as relações entre escola e as desigualdades sociais e um compromisso moral para contribuir para a correção de tais desigualdades mediante as atividades cotidianas na aula e na escola”. (ZEICHNER, 1990, p. 32). Há necessidade de desenvolver a formação cultural, o estudo crítico e a análise reflexiva da própria prática para compreender tanto as características dos processos de ensino e de aprendizagem, quanto do contexto institucional e social em que o ensino ocorre. Pretende-se que a ação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam do processo educativo.

Dentro dessa ampla perspectiva, é necessário considerar desde aqueles autores que se manifestam abertamente defensores de trabalhar e desenvolver, na escola e na sala de aula, uma proposta ética, concreta, de justiça, de igualdade e de emancipação social nos processos de ensino e nos programas de formação dos professores/as – Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis – até aqueles outros que, a partir de posições mais liberais, defendem a coerência entre princípios, intencionalidades e procedimentos educativos democráticos, sem especificar de antemão um modelo concreto de sociedade – Stenhouse, Elliot, McDonald. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 373).

O paradigma da racionalidade prática é, portanto, defendido por vários teóricos que, apesar de apresentarem concepções e posições distintas, compuseram um movimento internacional denominado “movimento em prol da formação do prático reflexivo” (ZEICHNER, 1993). Esse movimento busca a profissionalização do professor, ou seja, busca reverter o processo de proletarização a que estão submetidos os professores. Considerando-se que a profissão é composta de saberes profissionais, o movimento de profissionalização busca compor os saberes da profissão e reconhecer os saberes produzidos pelos professores em sua prática.

O problema do distanciamento entre os saberes científicos desenvolvidos na academia e aqueles praticados e produzidos no fazer pedagógico é latente nos cursos de formação de professores, principalmente devido ao recente reconhecimento de que a prática pedagógica

não se reduz à aplicação de conhecimentos teóricos. O movimento a favor da formação do professor pesquisador/reflexivo gera propostas que buscam superar problemas como a relação entre teoria e prática, e a distância entre a universidade e a escola do ensino fundamental. Apesar de muitas discussões sobre a importância de se delinear o perfil desse profissional, poucas são as experiências que têm como eixo central a formação do professor pesquisador/reflexivo.

Uma experiência que tem essa centralidade é a coordenada por Kenneth Zeichner, na Universidade de Madison, USA. Zeichner (1998) relata a maneira com que procura reconhecer e valorizar o conhecimento dos professores: leva as pesquisas produzidas por eles para serem analisadas por alunos em processo de formação; faz com que as vozes dos professores, estudantes e pais, de diferentes meios culturais, políticos e econômicos, sejam incluídas em revistas, através de publicações especiais; documenta, em forma de vídeos, os seus trabalhos para aprofundar a discussão sobre como e porquê os professores fazem o que fazem; educa-os para serem pensadores autônomos e práticos reflexivos comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes, independente de sua origem social, cultural, religiosa ou étnica.

No Brasil, o Projeto de Formação – Curso Superior de Formação de Professores para as Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental (CSFP) – pode ser considerado exemplo de curso que tinha como um de seus eixos básicos a formação do professor pesquisador aliado a outros dois: a articulação teoria *versus* prática e a interdisciplinaridade. Como formadora do CSFP, percebi que, dos três eixos, aquele que causou maiores dificuldades para se colocar em prática foi o do professor pesquisador/reflexivo. Acredito que, à época do curso, isso ocorreu devido ao fato de muitos formadores terem pouca ou nenhuma experiência em pesquisa acadêmica e à relativa novidade do termo “professor pesquisador/reflexivo”.

A urgência demandada pela prática pedagógica exigiu do coletivo de docentes a interpretação, a atribuição de significados e a incorporação do termo “professor pesquisador/reflexivo”, que era empregado com sentidos diversos tanto na literatura como entre os membros do próprio grupo. A tensão vivenciada no grupo de formadores sobre a perspectiva a ser colocada em prática gerou muitas dúvidas: o que significa professor pesquisador e prático reflexivo? Como formar professores pesquisadores e práticos reflexivos? Quais condições materiais nos serão oferecidas para formar o professor

pesquisador ou reflexivo? Como formar um professor pesquisador se algumas de nós não têm experiência de pesquisa?

Durante a concreção do CSFP, nas reuniões semanais de planejamento coletivo do trabalho, alguns formadores associavam professor pesquisador com pesquisa acadêmica, ou seja, a formação do pesquisador. Nesses momentos, parte significativa do grupo sentia-se despreparada para implementar a proposta. Esse fato criou um tensionamento que pode ser explicitado pela seguinte questão: como formar o professor pesquisador, se nós não temos experiência em pesquisa, ou seja, não somos professores pesquisadores?

Entretanto, estava definido no documento elaborado pelos formadores da FAE/UEMG/BH, em 1996, que a construção da prática pedagógica seria norteadada pelo desempenho do aluno e do corpo docente. Deveriam ser consideradas as demandas provenientes do cotidiano das escolas do Ensino Fundamental, o que exigiria uma prática diferenciada dos professores universitários, neste caso, os formadores. Duas expectativas são explicitadas no documento da FAE/UEMG/BH em relação à atuação do corpo docente: uma seria a transformação da sala de aula em local de trabalho conjunto, buscando um equilíbrio entre o trabalho individual e o coletivo; outra, utilizar como procedimento didático-pedagógico a **pedagogia de projetos**, que significa uma nova maneira de organizar o trabalho escolar, facilitando a inter e a transdisciplinaridade, o que conforme o documento, garante a articulação entre teoria e prática. No documento, consideram que,

esta será uma experiência singular, em que o corpo docente terá a oportunidade de vivenciar, enquanto grupo, a metodologia proposta: análise e reflexão da prática cotidiana para a reconstrução da experiência. Estará, pois, o grupo “aprendendo a aprender” para ensinar a aprender. (DOCUMENTO das docentes da FAE/UEMG, 1996, p. 10).

Há aqui um reconhecimento do caráter singular do curso, de construção coletiva na interação professores universitários e alunos, e da utilização de uma metodologia que procura democratizar as relações, favorecendo uma relação dialógica entre professor – aluno – conhecimento e, também, o reconhecimento do desafio que estavam ousando enfrentar. Percebe-se uma intenção de mudança da cultura institucional universitária: as formadoras deveriam se pautar no trabalho coletivo, realizar trabalhos interdisciplinares, refletir sobre as suas próprias práticas pedagógicas, uma prática pouco usual nos meios acadêmicos.

Durante a realização do projeto, a Pró-Reitoria de Ensino da UEMG acompanhou o trabalho dos docentes de duas formas: uma com a realização de seminários integradores,

contando com a participação das coordenadoras administrativas e o corpo docente das três unidades;⁴ outra, com a contratação de avaliadoras externas para que se verificasse a adequação entre a proposta e a prática pedagógica desenvolvida pelas unidades, com vistas à correção de possíveis desvios no percurso.

Os Seminários Integradores, previstos para acontecer semestralmente, constituíam-se em espaço de relato de experiências, discussão de práticas e de formação dos docentes. Esse também era o momento em que as avaliadoras externas faziam a devolução das avaliações realizadas que, geralmente, envolviam entrevistas e grupos focais com as alunas e com as docentes, além de observação de aulas. Na devolução eram explicitados os aspectos positivos do trabalho das três unidades, os pontos que precisavam de maior investimento, bem como sugestões e orientações. Nesse momento, evidenciavam-se as diferentes interpretações da proposta de formação pelos docentes e, conseqüentemente, as diferentes práticas que em cada uma das unidades eram priorizadas: ora a prática das alunas, ora o trabalho interdisciplinar, ora a pesquisa e, às vezes, a integração dos três eixos. Como a essas práticas era atribuído um peso simbólico maior, ou seja, a pesquisa era mais valorizada que a prática das alunas, criava-se um clima de concorrência entre as instituições. Aquelas melhor avaliadas procuravam manter-se em tal posição, enquanto as piores avaliadas buscavam estratégias de superação.

Nesse movimento, período de conflitos e pressões internas e externas ao próprio grupo, os formadores foram percebendo a necessidade de estudar, de considerar as queixas das alunas na operacionalização da proposta. No processo de construção do curso, através da reflexão sobre suas práticas, da realização de estudos, da participação em congressos, seminários e encontros de educadores, no diálogo com os pares sobre a definição de cada ação pedagógica coerente com os princípios da proposta, os formadores foram, possivelmente, construindo e reconstruindo suas representações sociais sobre o professor pesquisador/reflexivo, num diálogo constante com a prática.

Considera-se que muito do que foi realizado no desenvolvimento da proposta de formação estava enraizado em quem são os formadores e como percebem o mundo. Acredita-se que as crenças, os desejos, a cultura, a experiência pessoal dos formadores interferiram na

⁴ A escolha das instituições que implantariam o projeto, em caráter experimental, foi realizada considerando a carência na formação de professores, em determinadas regiões geográficas de Minas Gerais, onde se situam os *campi* da UEMG – que são cidades-pólo capazes de agregar municípios menores. Seguindo esse critério, foram escolhidas a Faculdade de Educação - FAE, em Belo Horizonte, o Instituto de Ensino Superior e Pesquisa - INESP, em Divinópolis e a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – FEPESMIG, em Varginha. Inicialmente, foram divulgadas 240 vagas, sendo 80 em cada unidade, como referido anteriormente.

compreensão, na interpretação dos conceitos, do processo de formação e da prática delas. Zeichner contribui para melhor compreensão desse aspecto: “Muito do ensino está enraizado em quem nos somos e como nós percebemos o mundo [...]. Então voltamos nossa atenção às crenças e entendimentos dos professores, e como entender a relação entre esses entendimentos e as práticas, atuais ou prováveis”. (ZEICHNER, 1992, p. 45).

Para melhor compreensão da prática docente deve-se considerar que ela se realiza dentro de um espaço social específico – a instituição escolar, que é o contexto cotidiano do trabalho docente, e é constituída por sujeitos, isto é, por pessoas “que organizam sua própria vida e trabalho dentro das possibilidades que dão as condições materiais⁵ de cada escola” (ROCKWELL; MERCADO, 1988, p. 68). A organização do tempo e do espaço escolar é mediada por toda uma trama organizativa e social da escola. As relações específicas com autoridades institucionais são condicionantes da prática docente, pois, ainda que sejam externas à sala de aula, incidem sobre ela e afetam o trabalho do professor em vários sentidos. A interação com os alunos é, também, condicionante do tipo de relação pedagógica e de atividade que é possível realizar. Diante desses aspectos do trabalho docente, mesmo o professor universitário tem margens de autonomia variáveis, pois, como esclarecem Rockwell e Mercado (1988, p. 70),

Dentro da sala de aula o professor pode determinar, em certa medida, seu fazer cotidiano, dentro do âmbito sujeito a sua própria consciência e aos limites dado pela negociação com os mesmos alunos. Esta autonomia também tem sua cara negativa: um isolamento docente que resiste, entre outras coisas, à comunicação e à organização magisterial. Entretanto, por ela, também a aula é indubitavelmente um dos espaços escolares em que se gestam práticas docentes com sentido contra-hegemônico.

Assim, numa mesma instituição, observam-se práticas pedagógicas heterogêneas que podem ser compreendidas entrelaçando-se o contexto institucional, a história social e a história pessoal e profissional dos professores, pois, como sujeitos, se apropriam de saberes e de práticas de forma seletiva, para sobreviverem e realizarem seu trabalho. Os saberes dos professores implicam elementos sutis e implícitos nos pontos onde o afetivo e o social se cruzam com o trabalho intelectual.

Ao se considerar o processo de construção ativa de saberes pelos professores, pode-se supor que a prática docente não é uma reprodução passiva de conhecimentos ou de normas

⁵ Rockwell e Mercado não se limitam a considerar os recursos físicos como condições materiais de trabalho, mas também, entre outras coisas, as condições de trabalho, a organização do tempo e espaço escolares, as prioridades de trabalho que resultam das negociações cotidianas entre autoridades, professores e alunos.

oficiais. Parte-se, então, do pressuposto de que os formadores não fazem a transposição linear de uma Proposta de Formação para a prática, porque o conteúdo das representações sociais acerca do perfil de professor que se quer formar orienta suas práticas. Toda novidade carece de interpretação, de criação de significados e de saberes que ocorrem pela reconstrução ou reelaboração dos sujeitos. Nesse sentido, as representações sociais, como construções individuais e sociais, não são homogêneas, pois explicitam diferenças na compreensão do que é a educação, a formação de professores.

1.2 A teoria das Representações Sociais

A teoria das representações sociais centra-se na análise e transformação do conhecimento social e é uma teoria sobre a produção dos saberes sociais. O conceito de representação social foi introduzido por Serge Moscovici, psicólogo social francês que publicou sua tese, *La psychanalyse, son image et son publique*, em 1961.

Para definir as representações sociais, Moscovici retoma e re-valoriza o conceito de representação coletiva de Durkheim. A representação coletiva é um conceito amplo e heterogêneo. É definido em oposição às representações individuais. Durkheim afirma que é o social que explica o indivíduo, as representações coletivas seriam encontradas previamente na sociedade e norteariam o pensamento humano. Dessa forma, as representações coletivas são impessoais e universais, imutáveis, homogêneas e partilhadas por todos os membros de um mesmo grupo (GUARESCHI; JOVCHLOVITCH, 1998). Assim sendo, os membros da sociedade garantiriam o seu funcionamento e sua coesão. Segundo Moscovici, as representações coletivas responderiam às necessidades do homem primitivo, atuando como uma filosofia única, uma ciência total que explicaria o mundo. Para o homem moderno, as representações sociais respondem melhor às novas demandas de conhecimento imposto pelo desenvolvimento de tecnologias e saberes: “Temos que encarar a representação social tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma, como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura”. (MOSCOVICI, 1978, p. 45).

O conceito de representação social vem oferecer uma resposta interacionista à questão do binômio indivíduo-sociedade. Ao voltar sua atenção para os fenômenos simbólicos, Moscovici defende que as representações sociais não se encontram apenas na sociedade, mas

também na mente das pessoas. Nessa perspectiva, o indivíduo é tanto um agente da mudança social como um produto da sociedade. Assim, Moscovici desenvolveu uma psicossociologia do conhecimento, situando a psicologia social na encruzilhada entre a psicologia e as ciências sociais, preocupando-se com a superação da dicotomia indivíduo-sociedade.

A construção de representações sociais supõe um papel particular do sujeito conhecedor, que parte de observações, de revelações daqueles que inventariam, organizam e informam uma descoberta, um fato ou um conhecimento científico, como o fazem os jornalistas, os técnicos, os políticos, os pesquisadores. Como a linguagem utilizada por esses atores é, às vezes muito distante do sujeito conhecedor, torna-se quase impossível apropriar-se dela exatamente em sua linguagem, reproduzir seu conteúdo e cotejá-la com informações de seu ambiente imediato. Contudo, esses fatos ou conhecimentos científicos estão próximos porque dizem respeito às vivências do sujeito conhecedor. As observações desses atores divulgadores interferem nas observações do sujeito conhecedor, na sua realidade concreta. Assim, torna-se, necessário reconstruí-las, torná-las familiares, impelidas pela necessidade ou pelo acaso. Logo, a representação de um objeto é a sua reapresentação diferente do objeto, ou seja, “representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto”. (MOSCOVICI, 1978, p. 58).

As representações são nomeadas sociais por Moscovici porque “nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos da realidade, para interpretá-la, para instituí-la e para tomar posição diante dela” (JODELET, 1989 *apud* SÁ, 1998). Elas se mostram como um conjunto de proposições, reações e avaliações, que emitidos pelo “coro” coletivo de que fazemos parte, constituem universos de opiniões. Moscovici formula a hipótese de que cada universo tem três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou a imagem. A informação relaciona-se a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social, o campo de representação remete à idéia de imagem, de modelo social, à delimitação do objeto (o que é e o que não é), permite perceber uma organização subjacente ao conteúdo da representação social; a atitude é a tomada de posição frente ao objeto, se favorável ou desfavorável.

Representação social é, portanto, um conceito dinâmico que atende às especificidades dos fenômenos representativos que ocorrem nas sociedades contemporâneas, as quais são marcadas pela intensidade e fluidez das trocas e comunicações, pelo desenvolvimento da

ciência e pela mobilidade social. Elas permitem infundir sentido ao comportamento, integrá-lo a uma rede de relações na qual o objeto está vinculado. Assim, as representações “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos, e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas”. (MOSCOVICI, 1978, p. 51)

No processo de representação social de um objeto, a comunicação que se estabelece, entre conceito e percepção, cria a impressão de materialidade, escapando à memória de que é uma obra pessoal ou social. Dessa forma, “as representações sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é”. (MOSCOVICI, 1978, p. 59). As representações sociais são uma apropriação, um processo de reconstrução que se dá através da linguagem como construção de trocas com o outro, como uma interlocução, discurso construído no campo dialógico e do não-eu, o outro, que é uma necessidade humana. Assim, constitui-se em processo de construção de sentido e de saberes, nas relações sociais.

Moscovici (1978) defende que a absorção da ciência pelo senso comum não é, como se crê, uma vulgarização das partes de uma dada ciência, mas sim, a formação de um outro tipo de conhecimento, adaptado a outras necessidades e obedecendo a outros critérios, num determinado contexto. As representações sociais são modalidades do pensamento prático orientado para a comunicação, a compreensão e o domínio do entorno social, material, que se constrói no cotidiano das relações.

A estrutura psicológica das representações sociais se constitui a partir de dois processos básicos, a objetivação e a ancoragem. Objetivar é reabsorver um excesso de significações, materializando-as e, assim, adotando a distância a seu respeito (descentralizando). É, também, transplantar para o nível da observação o que era apenas simbólico. A objetivação é o resultado de um duplo esforço, a naturalização e a classificação. O primeiro, a naturalização, torna o simbólico real. É um salto imaginário que transporta os elementos objetivos para o meio cognitivo e prepara para eles uma mudança fundamental de *status* e função. O segundo, a classificação, coloca e organiza as partes do meio ambiente e, mediante seus cortes, introduz uma nova ordem que se adapta à ordem preexistente, atenuando o choque de qualquer nova concepção. Ela permite denominar e definir os diferentes aspectos do real, dando à realidade um ar simbólico (MOSCOVICI, 1978).

A ancoragem transforma a ciência em quadro de referência e rede de significações, designa a firme inserção dela na hierarquia de valores e entre as operações realizadas pela

sociedade. Em outras palavras, mediante o processo de ancoragem, a sociedade converte o objeto social num instrumento de que ela pode dispor, e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações existentes. A ancoragem é o processo de incorporação do não familiar à rede de categorias já conhecidas, é a interpretação do objeto com base naquilo que é conhecido. Esse processo transforma a ciência em um saber útil a todos.

A teoria das representações sociais constitui um “domínio de pesquisa dotado de instrumentos conceituais e metodologias próprias” (JODELET, 1989, p. 31 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2000). Nesta pesquisa, utilizaremos os instrumentos conceituais da teoria, mas não a tomaremos como metodologia.

A problemática estabelecida em torno da formação do professor pesquisador/reflexivo levou-nos às seguintes questões que nortearam esta pesquisa:

Que representações sociais sobre o professor pesquisador/reflexivo foram construídas pelos formadores?

Quais articulações foram sendo feitas com os outros eixos: a relação teoria/prática, a interdisciplinaridade?

Quais foram os desafios e dificuldades enfrentadas na construção desta proposta de formação?

Pode-se então, perceber, com maior clareza, quais foram os objetivos desta pesquisa.

1.3 Objetivos

Esta investigação tem como objetivo principal apreender e analisar as representações sociais sobre o professor-pesquisador, construídas pelos formadores, presentes em suas narrativas e práticas, durante a concretização do Curso Superior de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (CSFP), de 1997 a 1999, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais.

Na busca de atingir o objetivo central, tornou-se necessário:

- a) Apreender as representações sociais dos formadores sobre o eixo professor-pesquisador;

- b) Identificar as relações estabelecidas entre os outros eixos de formação: a articulação teoria/prática e a interdisciplinaridade;
- c) Recuperar as reflexões desses sujeitos sobre as vivências e as práticas sociais na construção da perspectiva de formação do professor-pesquisador, através de suas narrativas orais ou escritas, bem como os significados atribuídos a elas;
- d) Mapear os desafios e as dificuldades encontrados na estruturação e concretização da Proposta de Formação.

1.4 Metodologia

Esta investigação se insere no Quadro das Investigações Qualitativas, na medida em que se propôs apreender as representações sociais acerca da formação do professor pesquisador/reflexivo construídas pelos formadores, presentes em suas narrativas orais e escritas sobre suas práticas pedagógicas, e as articulações com os outros eixos do curso, bem como os desafios e dificuldades encontrados no processo de concreção do Curso Superior de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (CSFP).

Esta pesquisa apresentou três das cinco características da pesquisa qualitativa pontuadas por Bogdan & Biklen (1991): (a) na pesquisa foi considerada a influência do *contexto* na experiência dos sujeitos. Desta forma, procurou-se saber como e em que circunstâncias o curso se desenvolveu, de quais circunstâncias históricas e movimentos fez parte, e buscou-se historicizar a instituição, procurando captar o significado da experiência para os formadores; (b) procurou-se *descrever* a experiência de formação, ampliando o foco de análise para a realidade vivenciada pelos formadores, que interferiram na constituição de suas representações sociais e de suas práticas sociais; (c) buscou-se compreender o processo de formação, voltando-se o interesse para a dinâmica de construção e reconstrução da experiência pelos formadores e o significado atribuído pelos mesmos.

A pesquisa teve como local de sua realização o Curso Superior de Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental (CSFP), que funcionou como Projeto Experimental, em dois turnos, manhã e tarde, durante o período de 1997 a 1999, na FAE/UEMG. Configurou-se, desta forma um estudo de caso, visto que os estudos de caso

[...] pretendem revelar a realidade de forma completa e profunda. Esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada

situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem maior apreensão desse todo. (ANDRÉ, 1984, p. 52).

O Estudo de Caso “[...] marcado mais do que outros tipos de pesquisa qualitativa, pela implicação do sujeito no processo e pelos resultados de estudo, exige severidade na objetivação, originalidade, coerência e consistência de idéias”. (TRIVIÑOS, 1995, p. 134). Diante dessa observação, meu lugar, como pesquisadora e como professora da proposta, foi de “estranhamento”. Para isso, procurei respaldar-me em referências teóricas e na própria opção metodológica – narrativas das formadoras, buscando suas interpretações sobre o trabalho realizado. Acredito, desta forma, ter sido possível privilegiar o olhar descritivo e reflexivo dos sujeitos, provocando o distanciamento necessário.

1.4.1 A escolha do campo de investigação

Esta pesquisa se centrou nos sujeitos formadores⁶ da FAE/BH, que implementaram o Projeto de Formação “Curso Superior de Formação de Professores para as Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental”. A escolha se deve ao fato de que nos interessou retratar o percurso das formadoras na construção de um dos eixos norteadores, pois sinalizavam para as mudanças na forma de conceber o eixo *formar o professor-pesquisador*.

A escolha da FAE/BH também se justifica pelo fato de esta pesquisadora ter feito parte do seu corpo docente, vivido as dificuldades de se colocar em prática o que era idealizado pelo coletivo, no sentido de construir um (novo) perfil do profissional do Ensino Fundamental. Durante o processo de formação, muitos foram os desafios e dilemas com os quais as formadoras se depararam. Mas, destacam-se, principalmente, as diferentes maneiras de se conceber o perfil do profissional que se queria formar: como *pesquisador acadêmico* ou *professor reflexivo*.

1.4.2 A escolha dos sujeitos

Apesar de reconhecer que não somente as formadoras, mas também as alunas tinham dúvidas em relação ao papel da pesquisa no seu desenvolvimento profissional, optou-se por realizar este trabalho sob a ótica daquelas, devido à própria experiência da pesquisadora como uma das formadoras do Curso Superior de Formação de Professores, para as Quatro Séries do Ensino Fundamental (CSFP). Os conflitos, as divergências e a angústia vivenciados na construção desse eixo – formar o professor pesquisador, gerou o nosso interesse de estudo.

⁶ Passaremos à utilização dos termos, formadoras ou professoras universitárias, para denominar os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa, por se tratar de um corpo docente composto, exclusivamente, por mulheres.

A escolha das professoras universitárias, como sujeitos, se deveu ao fato de que elas são as principais atrizes na definição de uma prática pedagógica que buscou a construção do eixo *formar o professor pesquisador*. Os sujeitos da pesquisa foram, portanto, todas as formadoras do CSFP, doze, à minha exceção, e incluindo uma, que se demitiu do projeto após seis meses do seu início. A inclusão dela se justifica pela posição de liderança exercida sobre o grupo e atuação relevante para a concretização inicial da proposta. Os doze sujeitos significaram a abrangência de todo o universo da pesquisa.

Quadro de Formadores FAE/BH, em 1997.

Formação	Especialização <i>Lato Sensu</i>	Mestrado	Doutorado	Total
Docentes	07	04	01*	12*

Durante a realização deste estudo, procurou-se entender as formadoras como sujeitos históricos reveladores de um contexto social, engajados em um projeto político de formação de professores estaduais. Buscou-se o olhar descritivo e analítico por meio de suas narrativas, explorando suas representações sociais e suas interpretações das estratégias utilizadas na prática pedagógica para implementar o processo de formação. A prática pedagógica é valorada pelas formadoras como

grande inspiração para a mudança e o saber que constroem a partir daí. Nela, localizam a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos e, refletindo sobre a própria docência, reformularem sua forma de pensar e agir. Há a confirmação de que a prática é elemento importante na aprendizagem e que a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. O fazer e o refletir sobre este fazer tem sido, no dizer dos professores, um mecanismo importante para delinearem seu desempenho docente. (CUNHA, 1998, p. 35).

Assim, acredito que explorar narrativas forneceu-me elementos que pudessem explicitar a construção do processo de formação do professor pesquisador/reflexivo pelos próprios sujeitos.

1.4.3 A coleta de dados

Para a realização deste trabalho, fez-se necessário recuperar a reflexão das formadoras sobre as vivências e as práticas sociais na construção da perspectiva de formação do professor pesquisador. Como foi dito anteriormente, ao partirmos das representações sociais das

formadoras, acreditou-se que as educadoras formassem outro tipo de conhecimento adaptado às necessidades daquele momento, num determinado contexto social. Dessa forma, as narrativas não se constituem a mais fidedigna descrição dos fatos, as apreensões que constituem as narrativas são suas representações da realidade plenas de significados e re-interpretações. Longe de ser um problema para a pesquisa, tornou-se o seu cerne, o que será discutido no capítulo 7.

Trabalhar com narrativas significou a desconstrução e reconstrução das experiências das formadoras e das minhas próprias, pois “ao mesmo tempo em que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós”. (CUNHA, 1998, p. 39). O processo narrativo, oral ou escrito, exige dos sujeitos da pesquisa uma organização de suas idéias para o relato, reconstruindo sua experiência de forma reflexiva e realizando uma auto-análise que lhe cria novas possibilidades de compreensão de sua própria prática. Mesmo sem intenção, desencadeia-se um processo formativo na medida em que provoca mudança na maneira como a pessoa percebe a si mesma e aos outros.

O projeto de formação ocorreu de 1997 a 1999. A prática pedagógica foi resgatada através da memória dos sujeitos envolvidos nessa formação e da análise documental de 27 portfólios de, aproximadamente, cem páginas cada um, feitos mensalmente. Outra fonte de consulta foi o Relatório Final do CSFP, no qual as docentes relatam o resultado de uma pesquisa avaliativa que realizaram para verificar o impacto do curso na prática das alunas. Resguardando-se os limites desta metodologia, visto que a realização de um estudo etnográfico permitiria tomar a prática pedagógica em sua complexidade, ela é válida ao se propor a reconstrução do trabalho pelas narrativas de quem o efetivou e pelos seus próprios registros.

1.4.3.1 A construção do perfil das formadoras

A necessidade de caracterizar os sujeitos advém da conceituação de prática docente assumida neste estudo. Se toda prática docente reflete um processo complexo de apropriação e construção que ocorre no entrecruzamento de biografia pessoal, história das práticas sociais e educativas, todo professor recorre a certos saberes adquiridos ao longo de sua experiência profissional, apreendidos em sucessivos momentos de sua vida pessoal ou estudantil (ROCKWELL; MERCADO, 1988; SALGUEIRO, 1998)

O perfil das formadoras foi construído coletando-se dados que englobaram as variáveis: idade, sexo, religião, etnia, estado civil, titulação acadêmica, tempo de profissão, tempo de trabalho na FAE/UEMG, participação em instituição política ou em partidos e associações de categorias profissionais, de modo a se obter uma dimensão histórica da vida pessoal, profissional e estudantil desses sujeitos.

Essas informações foram obtidas por meio de entrevistas, levantamento feito nos arquivos do CSFP/FAE/UEMG e complementadas com um questionário preenchido pelas formadoras, com o objetivo de verificar, além das categorias anteriormente apontadas, a titulação no momento de entrada no CSFP e no momento atual, a participação em palestras, seminários, simpósios e cursos feitos durante a realização do CSFP, e se o formador se dedicava apenas ao CSFP ou o conciliava com outras atividades.

Pode-se definir questionário como “um conjunto de perguntas, previamente estabelecidas, que ordena o raciocínio do entrevistado por uma lógica que atende, antes de mais nada, às necessidades da pesquisa na coleta de informações” (GONÇALVES; PARAÍSO, 1997, p. 10).⁷ O questionário aplicado (Anexo A) foi tecnicamente elaborado tendo em vista diferentes ângulos sobre os quais deviam apoiar-se os estudos que visavam à construção do perfil de professores, restringindo-se aos limites desta pesquisa, e à caracterização do grupo de formadoras.

A construção do questionário permitiu refletir sobre a pertinência de certos *campos de investigação*.⁸ Como esses campos já aparecem em outros instrumentos que visam à construção de um perfil de professores, decidimos, inicialmente, examinar alguns desses questionários para verificar até que ponto os respectivos ordenamentos de perguntas, apresentados por eles, poderiam ser validados, nesta pesquisa, considerando-se o grupo diferenciado de professores universitários. Assim, examinamos os questionários elaborados por: a) Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da UFMG, na construção do perfil das professoras das séries iniciais do ensino fundamental das escolas estaduais de Minas Gerais; b) Rocha (1996), em sua pesquisa sobre o perfil das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte; c) Lacerda (1999), na sua

⁷ Perfis em Questão – apresentação do Questionário da Pesquisa sobre o Perfil das Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais de Minas Gerais – autoria de Luiz Alberto Gonçalves e Marlucey A Paraíso, em 1997 – GAME/UFMG.

⁸ Campos de investigação, conforme MARCONI & LAKATOS (1990), são conjuntos mais ou menos coerentes de informações interligados, foi em função desses compôs que se procurou construir uma série encadeada de questões.

pesquisa sobre as práticas culturais dos professores da Universidade Estadual de Minas Gerais.

A partir da análise realizada, foi construído um questionário que permitiu mapear o perfil sócio-econômico e cultural das formadoras com o qual buscamos os aspectos determinantes da carreira docente: trajetória escolar, experiências profissionais, nível sócio-econômico, condições familiares e inserção sócio-cultural. Procuraram-se informações que pudessem indicar possíveis relações entre o período de desenvolvimento do CSFP e a formação continuada das formadoras, a carga horária de trabalho à época, e a inserção em órgãos de participação colegiada ou de pesquisa. Supõe-se que este contexto de vida teve influências significativas nas formas pelas quais o projeto de formação foi concebido e construído.

A versão final do questionário teve a seguinte ordenação dos campos de investigação: I) Dados Pessoais, II) Vida Familiar, III) Trajetória Escolar, IV) Experiências Profissionais, V) Inserção sócio-cultural. Nos três primeiros campos, propuseram-se, logo de início, questões simples e diretas, que abarcam dados mais objetivos. Portanto, há uma predominância de questões fechadas, embora se tenha incluído duas questões abertas que permitiram refletir sobre a formação continuada das formadoras.

Nos dois últimos campos, procedeu-se de maneira inversa: ao introduzir um número maior de questões abertas, procurou-se abarcar a diversidade de experiências e de inserções sócio-culturais do grupo. Aí o questionário pôde oferecer pistas que permitiram o estabelecimento de relações entre as práticas de vivências pessoais e as práticas pedagógicas de implementação da proposta.

Após o pré-teste foram acatadas as sugestões de reelaboração de algumas questões, visando à sua melhor compreensão ou incluindo aspectos que pudessem corresponder às diferentes possibilidades de respostas.

No campo de investigação da trajetória escolar incluíram-se questões que permitissem examinar as possíveis convergências ou incongruências na trajetória estudantil das formadoras, e que ajudassem a compreender suas representações sociais e práticas acerca da formação de professores. Ainda nesse campo de investigação, incorporaram-se questões que as incitaram a falar sobre suas expectativas e seus planos quanto à carreira profissional, quanto à procura do estabelecimento e a possíveis relações com o período de desenvolvimento do

projeto, ou seja: se os desafios enfrentados na implementação da proposta de formação instigaram ao investimento no próprio desenvolvimento profissional.

No campo de investigação das experiências profissionais, dois aspectos foram considerados: a experiência das formadoras nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação de professores. Como esta era uma das exigências do processo de seleção dos formadores, foi necessário verificar se pode ter contribuído na compreensão e no trato de questões sobre a sala de aula, problematizadas pelas alunas.

A introdução do campo de investigação “inserção sócio-cultural”, no questionário, se justificou por dois aspectos: primeiro, a construção de um perfil das formadoras que as concebesse como mulheres e cidadãs, integradas em um contexto cultural. Segundo, a constatação da importância atribuída às atividades nomeadas pelas formadoras como “ampliação do universo cultural das alunas” ao longo do processo de formação. Isso nos levou a levantar a seguinte questão: as suas experiências e vivências sócio-culturais teriam influenciado os modos como as formadoras conceberam e organizaram o processo de formação? Pretendeu-se evidenciar o pressuposto básico, que forneceu suporte para a elaboração do questionário, de que as experiências prévias, a história profissional, o contexto institucional, a inserção sócio-cultural compõem um quadro de comunicação e socialização no qual se originam as representações sociais – que são compartilhadas – e inerentes a um dado contexto.

1.4.3.2 As entrevistas semi-estruturadas

Nas entrevistas semi-estruturadas com as formadoras (Anexo B), buscaram-se suas narrativas sobre o processo de formação vivenciado, a recuperação de suas representações e práticas, bem como os significados atribuídos a elas. A escolha de tal procedimento se deveu a considerações da seguinte ordem: “[a entrevista semi-estruturada permite] amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante [...] dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”. (TRIVIÑOS, 1994, p. 52)

No caso desta pesquisa, há uma relação de longo prazo entre investigadoras e investigadas, que favorece a utilização desse estilo de entrevista. Procuramos fazer com que os momentos da realização das entrevistas se tornassem uma forma agradável de comunicação

social, considerando-os como “conversas com um objetivo” (BURGESS, 1997, p. 112). Entretanto, atentamos para o que Thompson diz “[...] a entrevista não é um diálogo, uma conversa. Tudo o que interessa é fazer o informante falar. [...] não há razão alguma para se realizar uma entrevista, a menos que o informante seja, de algum modo, mais bem informado que o entrevistador. Este vem para aprender e, de fato muitas vezes consegue com que as pessoas falem exatamente dentro desse espírito”. (THOMPSON, 1992, p. 255, 271) Essas afirmações ressaltam o papel de ouvinte, que incorporamos, e de estimuladora da fala do outro.

O roteiro da entrevista semi-estruturada constou dos seguintes tópicos gerais: (a) inserção no CSFP; (b) papel do formador; (c) perfil do aluno que se pretendia formar e perfil privilegiado; (d) organização do trabalho para formar o perfil de aluno desejado; (e) relação entre a disciplina lecionada, o perfil do aluno e os eixos do curso; (f) relações estabelecidas entre o trabalho das alunas nas escolas do ensino fundamental e os eixos do CSFP; (g) práticas pedagógicas priorizadas para formar o perfil de aluno desejado; (h) descrição da experiência de formação; (i) significado da experiência.

Durante a entrevista, utilizamos fotos como recurso de apoio à memória o que permitiu o fornecimento de informações ricas e pormenorizadas. As fotografias usadas foram feitas pelas formadoras, recolhidas dos arquivos do CSFP. Eram registros que retratavam diferentes atividades desenvolvidas como, por exemplo, o trabalho coletivo numa atividade conjunta em sala de aula, as reuniões pedagógicas, as excursões, as visitas a museus, o trabalho inicial com um determinado eixo temático.

Na fase de elaboração do roteiro de entrevistas, procuramos não provocar respostas desejadas nos informantes (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998). Por isso, não se perguntou diretamente sobre a formação do professor-pesquisador e, sim, sobre o perfil de professores que almejavam formar. Ao responderem essa pergunta, algumas não fizeram alusão ao professor-pesquisador. Essa resposta não foi forçada por nós.

Ao realizar as entrevistas, seguimos um roteiro básico, mas flexível, que nos guiou através dos principais tópicos, possibilitando, às entrevistadas, liberdade para abordar o tema proposto. Por isso, escolhemos a entrevista semi-estruturada, que teve receptividades diversificadas. Todas as doze entrevistas, inicialmente planejadas, foram realizadas. Algumas se interessaram, enormemente, pela pesquisa: ficaram emocionadas, falaram longamente, muito além do que se havia perguntado. Estas entrevistas tiveram duração aproximada de uma

hora a uma hora e quarenta minutos, sendo que uma delas chegou a quatro horas, não por que se tenha provocado, mas pela necessidade e entusiasmo que a entrevistada teve de falar sobre todo o trabalho que considerava ousado, sem querer que nada se perdesse. Duas entrevistas tiveram duração menor: uma, de 20 minutos, e outra, de quarenta. As entrevistas foram realizadas entre maio e setembro de 2001.

1.4.3.3 Análise de documentos

Com o propósito de complementar os dados obtidos nas entrevistas, realizou-se análise documental visando a identificar outras práticas pedagógicas definidas pelas docentes como possibilitadoras da formação do professor pesquisador/reflexivo.

Os documentos escritos consultados foram todos elaborados pelas próprias formadoras: relatórios mensais encaminhados para a Reitoria da Universidade Estadual de Minas Gerais durante os três anos do projeto; portfólios elaborados, mensalmente, contendo o planejamento e o registro de todas as atividades realizadas com as alunas; exemplares de atividades e fotografias de práticas interdisciplinares e eventos. Nos portfólios encontravam-se também as atividades feitas pelas formadoras para o seu próprio desenvolvimento profissional ou para a divulgação do CSFP como, por exemplo, grupos de estudo, apresentação do curso, participação em cursos, seminários e palestras. Além desses, analisou-se o relatório final de curso, encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, que contém uma pesquisa avaliativa nas escolas das alunas, realizada por amostragem, sobre o impacto do curso no desenvolvimento profissional delas.

Outros documentos analisados foram vídeos com relatos de pesquisas realizadas pelas alunas, depoimentos sobre o CSFP e atividades em outros espaços educativos e, também, o trabalho das formadoras: as reuniões de planejamento, aulas e atividades que consideravam mais significativas.

1.5 A análise de dados

A análise dos dados foi feita, inicialmente, com o tratamento quantitativo e qualitativo dos dados do questionário, com os quais pudemos compor o perfil do grupo de formadoras, descrito no capítulo 4 deste trabalho.

As entrevistas foram transcritas integralmente, totalizando 285 páginas escritas. Realizamos uma primeira leitura para obter uma visão global. Novas leituras foram feitas

procurando identificar as representações sobre a formação do professor pesquisador/reflexivo e a importância e o tratamento dado a cada eixo temático: formação do professor pesquisador/reflexivo, a relação teoria/prática e a interdisciplinaridade.

Ainda na análise dos dados das entrevistas, passou a incomodar-nos a recorrência com que elas abordavam as dificuldades de se desenvolver o Projeto de Formação (CSFP) de forma coletiva e os sentimentos, sofrimentos, alegrias, frustrações e angústias decorrentes desse processo. Decidimos categorizar os dados da seguinte forma: representações sociais sobre o professor pesquisador/reflexivo, práticas pedagógicas para concretizar essa formação e sentimentos das formadoras sobre o processo de formação. O volume de dados que compilamos sobre os sentimentos foi tão grande que urgiu incluí-los neste trabalho.

O nosso olhar sobre os dados coletados foi sendo alterado, ao longo do processo de pesquisa, pois, simultaneamente, correspondeu a um processo de reflexão, nos termos de Schön, reflexão sobre a ação, e significou uma profunda análise sobre a nossa própria pessoa, nossos valores, nossas relações com as outras formadoras e conosco mesmo. Podemos dizer que o período do mestrado correspondeu a uma reconstrução do nosso ser em todas as suas dimensões. Para se estabelecer o difícil distanciamento necessário à realização da pesquisa, foram de grande contribuição os estudos da literatura sobre formação de professores, o olhar atento e perspicaz de minha orientadora, e as reuniões no Núcleo de Pesquisa sobre Formação Docente (PRODOC), nas quais pude discutir os referenciais teóricos, o que muito contribuiu para o rigor deste trabalho. O resultado que ora apresentamos tornou-se fruto de reflexões coletivas sobre a profissão docente.

Capítulo 2

As políticas públicas de Formação em Minas Gerais: o Curso Superior de Formação de Professores Para as Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental

Este capítulo visa, fundamentalmente, contextualizar o estudo de caso realizado. Está dividido em duas partes: na primeira, apresentamos um breve histórico das Políticas Públicas de Formação de Professores no Estado de Minas Gerais, procurando analisar as prioridades políticas para a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este histórico se entrelaça com a própria instituição, *locus* do estudo de caso, o Instituto de Educação de Minas Gerais, uma das mais antigas escolas mineiras para a formação de professores, e a mais tradicional, de onde se originou a atual Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Na segunda parte, apresento o caso estudado: o Curso Superior de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (CSFP), entendido como uma prioridade política da Secretaria do Estado de Minas Gerais, no início da década de 90, sendo, inicialmente, considerado como uma proposta experimental que pudesse indicar possibilidades de inovações nas políticas de formação de professores no Estado.

2.1 A formação de Professores: direito dos profissionais da educação

O desempenho dos profissionais da educação tem sido equacionado na tradição pedagógica, nas pesquisas e nas políticas do estado como pré-condição para a constituição dos sistemas educacionais. A escola, muitas vezes, é vista como uma fotografia de seus professores, ou seja, se a escola apresenta resultados aquém do esperado nas avaliações institucionais é porque seus professores são mal preparados ou mal formados para a tarefa de educar.

Repensar a formação de professores tem se restringido a rever os lugares onde a formação ocorre e, portanto, as políticas educacionais visaram a reformular os centros de magistério, de licenciatura e de pedagogia. Mais recentemente, as políticas públicas têm se

limitado apenas aos currículos desses cursos, a exemplo das novas Diretrizes Curriculares para o Curso Normal Superior e para o Curso de Pedagogia.

Os dados do relatório sobre o Censo do Professor do Ministério de Educação, de 1999, ilustram a situação da formação de professores no País:

Tabela 1

Ensino Fundamental - Número de Funções Docentes por Grau de Formação Brasil 1994-1999

Ano	Funções Docentes por Grau de Formação						
	Total	Fundamental Incompleto e Completo	%	Médio Completo	%	Superior Completo	%
1994 ⁽¹⁾	1.377.665	138.658	10,1	669.656	48,6	569.351	41,3
1995 ⁽¹⁾	1.407.625	133.933	9,5	685.596	48,7	588.096	41,8
1996	1.388.247	124.642	9,0	655.004	47,2	608.601	43,8
1998	1.460.455	101.601	7,0	684.514	46,9	674.340	46,2
1999 ⁽²⁾	1.510.426	81.735	5,4	720.148	47,7	708.543	46,9
Taxa de Cresc. 94/99	9,6%	-41,1%		7,5%		24,4%	

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Notas: o mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

(1) - dados estimados

(2) - dados preliminares

O Relatório do Censo Escolar de 1999 indica que o número de professores qualificados vem aumentando nos últimos cinco anos. O exame dos índices indica que houve alterações em relação ao número de professores leigos atuando no ensino fundamental, diminuindo a taxa em 41,1%, no período de 94 a 99. Outras alterações se referem aos índices dos professores com formação em nível médio completo, que aumentou 7,5%, e, com superior completo, a elevação do índice foi ainda maior, 24,4%.

Os dados revelam que a formação de professores está distante do quesito legal e ainda é um dos maiores desafios⁹ para o sistema educacional brasileiro, na atualidade: para cumprir

⁹ O governo federal tem realizado investimentos na busca de melhoria da qualidade do ensino fundamental tais como: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), desde 1998; a definição de parâmetros curriculares nacionais da educação infantil, ensinos fundamental e médio, educação indígena e educação de jovens e adultos; a manutenção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); a criação do Programa de Aceleração da Aprendizagem para o aluno com defasagem idade-série que atingiu 1.2 milhões de alunos, em 1998, que, apesar de corrigir o fluxo, cria problemas como a defasagem de aprendizagem em relação aos outros alunos da série em que o aluno passará a frequentar; Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), que treinou professores para usar

as determinações da Emenda Constitucional nº 14, segundo o Relatório do Censo do Professor, o País deveria formar, até o final do ano 2001, cerca de 81 mil professores leigos. E até o final de 2007, ano em que se encerra a Década da Educação, deverá capacitar outros 768 mil docentes do ensino fundamental e médio, que não cursaram o nível superior, e já atuam nas redes municipais e estaduais. A análise dos dados permite evidenciar que as melhoras apresentadas pelo censo, embora significativas, estão longe de ser ideais.

Contrariando os índices nacionais, a pesquisa “Perfil das Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais de Minas Gerais¹⁰” mostra que, quanto à escolaridade, 98,9% das professoras entrevistadas terminaram o Ensino Médio com predominância do Curso de Magistério e 38,5% completaram o Curso Superior; 14,2% fizeram ou estão fazendo pós-graduação, sendo que cinco entrevistadas começaram o mestrado e três defenderam suas dissertações.

A leitura desses dados permite inferir, por um lado, que quase a totalidade das professoras entrevistadas, dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Minas Gerais, preenche os requisitos de qualificação mínima ou superior em relação à qualificação mínima estabelecida no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apesar da variedade entre as regiões de Minas Gerais. Por outro lado, vale ressaltar que 75,1% freqüentaram o curso no período noturno e 83,3% das professoras entrevistadas, que concluíram o curso superior, tiveram que pagar para melhorar sua própria qualificação. Há necessidade de compatibilizar a qualificação com a jornada de trabalho, ou seja, as professoras buscaram a formação independentemente do apoio institucional.

Ao se analisarem os dados por outro prisma, não pelo que falta para formar, mas pelo que já se tem de profissionais habilitados, principalmente nas cidades de médio e grande porte, pode-se arriscar a dizer que são suficientes para construir uma educação de qualidade (ARROYO, 1996). Esses dados se confrontam com a persistência dos índices de evasão e reprovação, considerados indicadores da baixa qualidade de ensino da educação básica.

A forma de intervenção das políticas de formação revela uma lógica quase linear: requalificar o trabalho dos professores, dotando-os de maior densidade teórica e prática, tanto

pedagogicamente o computador em sala de aula, restrito a professores multiplicadores; Programa de merenda escolar; investimento em biblioteca do professor. Esses programas têm impacto mais quantitativo que qualitativo nas escolas, na medida em que atuam de forma indireta na sala de aula. Não atingem todos os professores e, geralmente, trabalham com multiplicadores, e não chegando ao cerne dos problemas escolares: as condições de trabalho do professor, a organização do trabalho escolar, melhoria de salários e planos de carreira do magistério.

¹⁰ Pesquisa realizada em 1997, pelo GAME – Grupo de Avaliação e Pesquisas Educacionais da UFMG.

na formação inicial quanto na continuada, significa requalificar a baixa qualidade das escolas básicas. Uma perspectiva analítica de Arroyo (1993) diz que essa lógica se confronta com a persistência da baixa qualidade das escolas por não corresponder à complexa relação entre sociedade, educação e formação de professores, impedindo o aprofundamento na discussão dos crônicos e estruturais problemas educacionais, de se verificar a estrutura dos sistemas de ensino, de ponderar sua interferência na baixa qualidade da educação e no processo de trabalho dos professores.

A literatura atual sobre formação de professores vem apontando que a formação inicial, mesmo feita nas melhores universidades, não é garantia de bom desempenho profissional. Há, por esses mesmos teóricos, uma grande valorização da formação continuada de professores, como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional docente e um reconhecimento de que é relevante considerar o contexto de trabalho profissional: condições materiais, organização da gestão, autonomia sobre o processo de trabalho (ARROYO, 1996; NÓVOA, 1995; ZEICHNER, 1993; HARGREAVES, 1998). Parece não haver uma política efetiva que facilite, que ofereça condições materiais para a formação inicial ou continuada dos profissionais do ensino fundamental, exceto por programas que visam à certificação de professores e, não, sua formação.

Ao se considerar que as políticas públicas devem estar voltadas para o atendimento ao direito à educação, podemos inferir que a competência do professor, ao ser responsabilizada pelos baixos índices de desempenho do sistema escolar, torna-se um fator determinante para a concretização desse direito, tanto quanto as suas condições de trabalho, a organização do trabalho no interior da escola e a ausência de política efetivas de acesso e de promoção profissional.

Nesse contexto, uma reivindicação constante da sociedade civil e, especificamente, dos educadores, é a necessidade de se compreender a formação como *um direito* do trabalhador. Deve-se considerar a capacitação como um instrumento importante, para garantir o acesso dos alunos a uma escola cada vez mais comprometida com os interesses maiores da população, mas ainda não suficiente para a valorização do trabalho docente e para a realização pessoal e profissional dos trabalhadores da Educação. Esse movimento contra-hegemônico propõe a formação do professor reflexivo, buscando mudar essa visão predominante, de professor, para a de um intelectual comprometido com a democratização social e política da sociedade.

2.2 Percorrendo a história das Políticas Públicas de Formação de Professores em Minas Gerais

A necessidade de se criar Escolas Normais está presente no discurso dos políticos mineiros desde os meados do século XIX. A Lei nº 13, de 28 de março de 1835, cria a primeira Escola Normal em Ouro Preto, capital mineira à época. Somente após cinco anos de sua criação, a primeira Escola Normal foi estabelecida, em 05 de agosto de 1840, sob a administração de Francisco Assis Peregrino. A partir de então, os mestres de ofício deveriam ir à Capital para se habilitarem e, nas provas para a admissão de professores, estes deveriam demonstrar saber ler, escrever, contar, boa caligrafia. A experiência prática não era mais considerada suficiente para a sua formação. (GOUVEIA; ROSA, 2000). A escola de Ouro Preto, com frequência comum de homens e mulheres, funcionava com cursos de dois anos de duração e apresentava um currículo composto pelas seguintes disciplinas: Instrução Moral e Religiosa, Gramática da Língua Nacional, Aritmética, Geografia do Brasil, Noções Gerais de Geografia e História, Leitura Refletida da Constituição, Pedagogia e Legislação de Ensino, aula de Ensino Linear e Música.

Os discursos dos políticos mineiros demonstravam o reconhecimento da necessidade das Escolas Normais: porém, houve grandes dificuldades na implantação das primeiras escolas. Num processo de continuidade e descontinuidade de funcionamento, a Escola Normal de Ouro Preto foi se consolidando, no contexto de críticas à sua eficiência, assistemática de funcionamento e de recursos. O progressivo reconhecimento do papel das Escolas Normais na formação docente significou a criação de novas escolas. Em 1871, havia duas escolas: a de Ouro Preto e a de Campanha. Em 1897, além dessas duas, surgem as de Diamantina, Paracatu e Montes Claros. Em 1884, são nove: acrescentam-se as de Juiz de Fora, Sabará, São João Del Rey e Uberaba, conforme Gouveia & Rosa (2000).

Durante os anos seguintes, persistem as críticas em relação à eficiência da Escola Normal, o reconhecimento da necessidade de melhoria do salário de seus professores e de acompanhamento do trabalho deles nas escolas onde atuavam, através da intensificação do serviço de inspeção das mesmas.

Em 1892, a Reforma Afonso Pena propõe uma nova organização para a instrução pública em Minas, a Lei nº 41, de 03 de agosto de 1892. O regulamento das Escolas Normais é promulgado, em 1893, pelo Decreto nº 655. A formação de professores por modernos processos pedagógicos e científicos está presente nessa reforma, além de uma concepção de educação que significava incutir uma moralidade consoante com os valores vigentes. Nesse momento, o discurso oficial passa a enfatizar a docência como função tipicamente feminina, com o propósito de usar a mulher como elemento moralizador da sociedade, de suma importância para disciplinar o povo (GOUVEIA; ROSA, 2000).

Nesse período histórico, o modelo de professor ideal seria o do profissional abnegado, que percebesse a profissão como um sacerdócio, que tivesse consistente formação religiosa e frequência à Escola Normal, onde aprendesse os métodos de ensino e os conhecimentos exigidos pela lei. O domínio dos saberes pedagógicos não era suficiente: combinavam-se critérios de ordem moral. Para a admissão do professor exigia-se, por exemplo, atestado de idoneidade moral emitido por autoridade local, como relatam Gouveia e Rosa (2000).

Em 1906, a Reforma João Pinheiro trata a educação como um dos eixos básicos da República. Em decorrência da mudança da capital, transfere a Escola Normal de Ouro Preto para Belo Horizonte, elevando-a a condição de educandário modelo, através da Lei nº 439, de 28 de setembro. João Pinheiro decidiu instalar uma escola de formação de mestres que seria modelo para o país: o curso tinha duração de 3 anos, era destinado a dar uma educação intelectual, moral e prática às alunas, sendo exclusivamente para o sexo feminino.¹¹

João Pinheiro acreditava que o êxito da reforma dependia dos professores. No seu ponto de vista, fazia-se necessário, por um lado, investir na continuidade da formação deles e dar-lhes condições de trabalho; por outro lado, era preciso intervir na sala de aula, orientando os professores em relação à utilização de materiais e recursos didáticos e fiscalizando seu trabalho. Dessa forma, adensa-se a política de controle do trabalho docente, com significativa perda da autonomia, pelo estabelecimento de um rigoroso sistema de inspeção.

Nas décadas de vinte e trinta, as mudanças no modelo econômico brasileiro passaram a exigir a formação de mão-de-obra para o setor industrial. A aceleração do processo de urbanização e a agitação intelectual no país, representada pela Associação Brasileira de

¹¹ “Se na primeira metade do século XIX os alunos eram basicamente homens e duas ou três mulheres num corpo de 35 alunos, na década de 70 esse quadro se inverte: média de 30 alunas e 2 ou 3 homens”. (GOUVEIA; ROSA, 2000, p. 29).

Educação (ABE)¹² e pelo Movimento dos Pioneiros da Educação, apontam para a necessidade de organização do ensino mineiro.

Em 1926, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada assume o governo de Minas. Seu objetivo central era a modernização do Estado. Apresenta um programa de governo considerado inovador, no qual se destacava a instituição do voto secreto, a criação da universidade mineira e a Reforma de Ensino Primário e Normal. Segundo Peixoto (1981), com essas propostas teria atraído e mobilizado o povo mineiro para o seu governo, que já era apoiado pela jovem elite intelectual mineira.¹³

A educação torna-se destaque no governo de Antônio Carlos, que nomeia Francisco Luiz da Silva Campos como Secretário dos Negócios do Interior, pasta que respondia por problemas ligados às instâncias jurídica, política e educacional. O movimento de renovação do ensino mineiro tem início com o Congresso de Instrução Pública, realizado em Belo Horizonte, em maio de 1927. O Congresso contou com a participação de 450 professores da rede pública de ensino, como esclarece Peixoto (1981). Começa-se a criar um clima favorável à mudança, fazendo frente às posições contrárias, em especial da Igreja Católica. Nesse período, a imprensa mineira foi amplamente utilizada para divulgar as modernas idéias pedagógicas advindas da reforma.

Influenciado por pensadores como o filósofo americano John Dewey, Francisco Campos acreditava no caráter renovador da escola, na própria mudança de comportamento dos indivíduos através da mudança dos métodos de ensino, e na reconstrução social através da escola. Essa crença faz com que Francisco Campos busque a reformulação interna da estrutura escolar e invista no aperfeiçoamento das professoras primárias. Segundo Peixoto (1981), essa posição reflete o movimento da Escola Nova e o otimismo pedagógico que se centra na eficiência do ensino.

¹² O enfraquecimento da economia agro-exportadora e o fortalecimento do modelo de desenvolvimento industrial provocaram uma agitação intelectual, no Brasil, nos anos vinte e trinta, pois se acreditava que o processo de busca de crescimento econômico estava ligado ao desenvolvimento educacional. A preocupação com a remodelação do ensino e a divulgação dos princípios do movimento escolanovista fizeram com que um grupo de educadores se organizasse e criasse a ABE. Esse movimento culminou com a elaboração do Manifesto dos Pioneiros.

¹³ Segundo Peixoto (1981), Antônio Carlos contava com o apoio de jovens intelectuais como Virgílio Melo Franco, Odilon Braga, Abílio Machado, Francisco Campos, e também aqueles que desencadearam o Movimento Modernista Mineiro: Carlos Drummond de Andrade, Abgar Renault, Mário Casasanta, além de grupos populares, como por exemplo, Movimento Operário, sindicatos e organizações da Igreja Católica: Associação de Moços Católicos, União Popular, Ligas pela moralidade, etc.

A educação passa a ser objeto de estudos específicos e adquire um caráter eminentemente técnico. Peixoto mostra como o problema da qualidade torna-se relevante:

Os profissionais do ensino preocupam-se com a remodelação dos sistemas estaduais de ensino, com aspectos psicológicos da aprendizagem, com uma adequada administração escolar. Mais do que a amplitude do sistema escolar, interessa que ele funcione bem e, para isto, introduzem-se os princípios e as técnicas recomendados pela Escola Nova. Assim, das pregações realizadas por políticos, em favor da difusão do ensino, considerado o “principal problema nacional”, passamos à divulgação de obras de cunho pedagógico e didático, ao estudo da pedagogia como ciência experimental, por especialista no assunto. (PEIXOTO, 1981, p. 106).

Nessa perspectiva, o problema da educação passa a ser a otimização do ensino para a população atendida e, não, a expansão de um ensino de má qualidade, fato decorrente do término da guerra e da tomada de consciência dos políticos de que o processo educativo é longo.

A Reforma Educacional Francisco Campos abrangia vários regulamentos: Decreto-lei nº 7970 A, de 15 de outubro de 1927, do ensino primário; Decreto-Lei nº 5162, de 20 de janeiro de 1928, do ensino noturno; Decreto-Lei 8094, de 20 de janeiro de 1928, do programa de ensino primário; Decreto-Lei nº 8225, de 11 de fevereiro de 1928, do programa do ensino moral, e Decreto-lei nº 8987, de 22 de fevereiro de 1929, regulamentando a Escola de Aperfeiçoamento. Esses decretos tiveram por princípio a consideração do indivíduo como centro e objeto da ação educativa. Peixoto (1981) acredita que perpassa a intenção de tornar a escola uma instituição colaboradora da família e da sociedade.

Os preceitos pedagógicos da reforma demonstram uma mudança na forma de tratamento das questões pedagógicas, enfatizando a aproximação dos conteúdos curriculares à vida da criança. O aspecto principal passa a ser a aprendizagem e não o ensino: isso significava compreender as relações entre conteúdos escolares e experiências de vida. O método recomendado pelo Regulamento das Escolas Primárias e pelos Programas de Ensino era o Centro de Interesses de Decroly, porque permitia a atividade do aluno, a indagação, a observação. Esse método de ensino atende aos objetivos da reforma na medida em que leva em conta as necessidades de aprendizagem do aluno como ser social, biológico e psicológico. Assim, na reforma, ganha outro significado o papel do professor que deveria planejar aulas que colocassem a criança no centro do processo educativo, em permanente atividade.

Nessa perspectiva, o professor passa a ser o elemento fundamental da reforma já que “Campos desloca o papel político da escola para sua organização técnica”, reduzindo o problema da educação como uma questão de organização adequada dos conteúdos de ensino

e, portanto, um problema do professor. (PEIXOTO, 1981, p. 122). Para ilustrar esse fato, Peixoto (1981) cita parte do discurso de Francisco Campos, por ocasião da inauguração da Escola de Aperfeiçoamento: “Os defeitos do ensino primário não estão nos seus programas, nem na organização de seu currículo, estão no professor. Deste é o método de ensino. [...] O ensino vale o que valerem seus professores”. (PEIXOTO, 1981, p. 136).

Na medida em que o professor é responsabilizado pela educação, Francisco Campos dá importância à sua formação, esperando dele uma atuação de cunho científico, e considerando a necessidade de profissionalização do magistério. Na reforma do Curso Normal, prevaleceram os mesmos critérios que orientaram a reforma do ensino primário: a centralidade do aluno no processo ensino-aprendizagem, métodos ativos nos quais os alunos teriam envolvimento e participação constantes.

As indicações legais eram de que, no Curso Normal, a idéia de formar o professor deveria perpassar todas as disciplinas (mesmo aquelas destinadas à formação geral); dever-se-ia estar atento ao desenvolvimento de certas características nos alunos: iniciativa, aptidões didáticas e gosto pelo estudo. A forma de organização do conteúdo, do espaço da sala de aula e dos procedimentos e técnicas de ensino deveria merecer atenção especial dos professores e estar adequada às disciplinas lecionadas. Contudo, a formação profissional específica deveria ser feita nos Colégios de Aplicação, onde se poderia adequar conteúdo, processo educativo e prática pedagógica. Seu currículo enfatizava disciplinas que favoreciam o conhecimento do desenvolvimento do educando e de métodos que propiciariam uma melhor e mais eficiente aprendizagem. Era composto pelas seguintes disciplinas: Psicologia Educacional, Biologia e Higiene, História da Civilização, História dos Métodos e Processos de Educação, Metodologia (geral e aplicada a cada conteúdo ministrado no ensino primário) e Prática Profissional (aulas-modelo, preparo de lições e lições práticas). A introdução da disciplina Psicologia Educacional sintetiza a importância dada a ela neste processo de reforma.

Outra importante ênfase da reforma, segundo Peixoto (1981), foi a instituição de uma carreira regular para o magistério, pelo regulamento do Ensino Primário de 15 de outubro de 1927, Parte XII: do pessoal docente e administrativo do Ensino Público Primário, artigos 384 a 507. Este regulamento prevê formas de acesso profissional, entre elas, prêmios e promoções que visavam a incentivar o estudo e a pesquisa. Há valorização do tempo de experiência no magistério, da qualidade do trabalho realizado, verificada pela assiduidade, aprendizagem dos alunos, procedimento social, publicação de artigos, elaboração de livros didáticos,

aperfeiçoamento constante do professor, entre outros. O registro desses e de outros dados sobre o trabalho do professor constituiu-se em importante instrumento para a promoção na carreira ou para a seleção nos cursos promovidos pelo Estado. Entre os prêmios previstos, havia licença especial remunerada para a participação de cursos promovidos pela Escola de Aperfeiçoamento.

Três fatos importantes marcam o processo de reforma. Primeiro, a vinda de uma missão pedagógica européia para assessorar o governo no desencadeamento da reforma. Segundo, a ida aos EUA de um grupo de professores mineiros. Terceiro, a criação da Escola de Aperfeiçoamento, em decorrência da ênfase dada à formação de recursos humanos para a educação, pois estes eram necessários para liderar o processo de reforma. Segundo Prates (2000), a professora primária deveria ser formada nas escolas normais em outros moldes ou, quando professora em exercício, ser “reformada” (formada de novo) na escola de aperfeiçoamento.

A criação da Escola de Aperfeiçoamento, Decreto-lei nº 8987, de 22 de fevereiro de 1927, um Curso Normal Pós-Médio, foi uma das medidas mais importantes para a introdução e divulgação de métodos pedagógicos ativos, com o objetivo de formar pessoal capaz de orientar e avaliar as idéias da reforma. Peixoto (1981) considera a Escola de Aperfeiçoamento como uma instituição necessária no sentido de divulgar os métodos ativos e testar a aplicação das idéias escolanovistas, tornando-se núcleo gerador do processo de reforma.

O corpo docente da Escola de Aperfeiçoamento era composto por integrantes da missão pedagógica européia: Theodore Simon (Psicologia), da Universidade de Paris, Jeanne Louise Milde, da Academia de Belas Artes de Bruxelas, Leon Walter (Psicologia), do Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Genebra, e Mme. Artus Perrelet (Desenho e Modelagem) e, posteriormente, Helena Antipoff, assistente de Edouard Claparède, de Genebra, em substituição a Leon Walter. Compunham o corpo docente três professoras mineiras que haviam estudado nos Estados Unidos: Alda Lodi, Lúcia Schmidt Monteiro de Castro (Lúcia Casasanta) e Amélia de Castro Monteiro, que se dedicaram ao ensino de metodologias.

As duas equipes, a européia e a mineira, não compartilhavam os mesmos enfoques, gerando certas incongruências, que se refletiam no cotidiano escolar, entre a abordagem psicológica e a metodológica, conforme Prates (2000) nos mostra. Para essa autora, a linha européia acreditava na importância dos testes e medidas da amplitude dos potenciais da criança para, conhecendo-a em seus aspectos psicológicos e emocionais, planejar atividades

que melhor intervissem em sua aprendizagem, podendo assim, melhor ensiná-la. A educação deveria, então, focar no desenvolvimento máximo das aptidões do aluno, sem forçá-lo demasiadamente nem subestimá-lo. Da consideração desses aspectos dependia a formação de pessoas ajustadas, realizadas e felizes. Então, era de se esperar que a definição “do que ensinar” e do “como ensinar” estivesse subordinada à Psicologia.

A outra forma de encarar o processo educativo estava associada à tradição americana que valorizava menos o indivíduo, em si, mas a coletividade. Nessa época, nos Estados Unidos, valorizava-se o método de administração científica de Taylor, aplicando os valores e os procedimentos industriais à instituição escolar. Alguns educadores americanos reagiram a essa perspectiva. Entre eles, Dewey, que defendia uma noção de democracia que supunha uma sociedade homogênea e sem classe. Ao tratar o fenômeno educativo, Dewey, apesar de considerar a necessidade de desenvolvimento das potencialidades dos alunos, acreditava que o método assumia relevo. (PRATES, 2000).

Apesar das distintas formas de perceber o processo educativo, o principal ponto de convergência estava na crença de que o método ativo era o mais adequado, fato que permitia um diálogo entre as duas equipes.

A Escola de Aperfeiçoamento constituiu-se em laboratório de pesquisas e experimentações na área de metodologia de ensino (PEIXOTO, 1981). Foram criadas, junto à Escola, classes primárias anexas e, também, um laboratório de Psicologia Educacional, montado por Helena Antipoff, o primeiro do país. O objetivo principal da Escola de Aperfeiçoamento era preparar pessoal para atuar nas escolas: professores, assistentes técnicos, diretores que assumiriam o papel de multiplicadores das idéias, métodos e técnicas aprendidas. Para tanto, do ponto de vista técnico e científico, pautava-se nos trabalhos do teórico John Dewey e de seu discípulo William Kilpatrick. Como adverte Peixoto (1981, p. 179), “embora o regulamento e os Programas de Ensino Primário recomendassem a adoção dos Centros de Interesse de Decroly, nas classes anexas à Escola de Aperfeiçoamento, aplicava-se, com mais freqüência, o método de Projetos, de Kilpatrick.”

O Curso de Aperfeiçoamento funcionava em tempo integral, oito horas diárias, com duração de dois anos. Segundo Prates (2000), o currículo constava das seguintes disciplinas, no primeiro ano: Biologia (incluindo a Social), Psicologia Educacional (compreendendo Psicologia Geral e Individual, Desenvolvimento da Criança, Técnica Psicológica e Elementos de Estatística), Metodologia Geral e da Língua Pátria, Socialização (compreendendo

atividades extracurriculares), Sociologia Aplicada à Educação, Desenho e Modelagem, Educação Física e Organização de Biblioteca. No segundo ano, Psicologia Experimental (Desenvolvimento Mental da Criança, Técnica Psicológica), Metodologia (de cada disciplina); Metodologia da Língua Pátria, Desenho e Modelagem, Socialização, Estudos dos Diversos Sistemas Escolares, Legislação Escolar de Minas Gerais, Noções de Direito Constitucional, Higiene Escolar (compreendendo Alimentação) e Educação Física. Com esse currículo, além de atuarem em cargos técnicos ou de direção de estabelecimento escolar, os alunos poderiam ser professores da escola normal.

Nesse mesmo governo, houve muito investimento em instalação de bibliotecas escolares e na expansão da rede de ensino que, entre 1926 e 1930, aumentou 170% (PEIXOTO, 1981), o que não foi mantido pelo governo seguinte, o do Presidente Olegário Maciel e do Interventor Benedito Valadares. No período compreendido entre 1930 e 1937, que marca a atuação do governo provisório e as lutas ideológicas sob a forma de regime político, procura-se superar a crise econômica. No setor educacional, há um investimento qualitativo no ensino, traduzido por encontros e cursos para professores, tendendo a interpretar os problemas da educação pelo prisma da Psicologia.

Verifica-se um retrocesso em relação ao governo anterior, como a redução do número de escolas primárias, que baixou de 5.173, em 1930, para 2.430, em 1932. No mesmo período, o número de alunos se reduziu de 451.766, para 272.021, respectivamente. Para agravar o quadro, faltavam verbas para reformas, reparos nos prédios escolares e para o pagamento de professores. (PEIXOTO, 2000).

As mudanças realizadas na educação, no período de 1932-1935, são orientadas pelas idéias tayloristas, valorizadas no país, buscando garantir um maior controle do Estado sobre a escola, pela centralização das decisões dos órgãos da administração e a ampliação da fiscalização sobre as instituições escolares. Segundo Peixoto (2000) o que legitima a hierarquização na estrutura administrativa escolar é a presença do técnico, pessoa portadora de diploma da Escola de Aperfeiçoamento, que acentua a divisão do trabalho na escola.

O período de 1937 a 1945 é caracterizado pelo regime totalitário, com a implantação do Estado Novo por Getúlio Vargas. A fase para o governo mineiro era de contenção de gastos públicos e de combate ao comunismo, ficando cada vez mais atento ao que se passava nas escolas, procurando impedir que nelas se divulgassem idéias contrárias à ordem social.

A queda do Estado Novo, em 1945, reconduz o país ao processo de democratização. Uma das ações do interventor federal, Nísio Batista de Oliveira, foi transformar a Escola Normal de Belo Horizonte em Instituto de Educação, pelo Decreto-Lei nº 1666, de 28 de janeiro de 1946. A lei determinou a anexação de um Grupo Escolar e um Jardim de Infância ao Instituto de Educação. O objetivo da anexação era transformar essas instituições em Escolas de Aplicação do Curso Normal e da Escola de Aperfeiçoamento, então transformada em Curso de Administração Escolar (CAE).

Prates (2000) considera que, nos 17 anos de funcionamento, a Escola de Aperfeiçoamento atingiu seu objetivo de criar uma elite de ensino, pois formou 16 turmas, num total de 487 alunas-mestras, que vieram a ocupar cargos de destaque tanto no ensino mineiro como em outros Estados da Federação. Sendo assim, a Escola de Aperfeiçoamento foi vanguarda na educação brasileira.

O CAE foi um curso pós-médio que preparava Orientadores de Ensino e Administradores Escolares para atuarem nas escolas públicas do Estado. Seus alunos eram professores em exercício na rede pública estadual, de todas as regiões de Minas Gerais, aprovados em exame de seleção, que deveriam se fixar na capital por um período de dois anos, tempo de duração do curso. Esses alunos continuavam recebendo remuneração mensal, acrescida de bolsa de estudos; em troca, assumiam o compromisso de voltar às regiões de origem, para atuarem como agentes multiplicadores dos conhecimentos adquiridos. Esse curso funcionou por um período de 25 anos, de 1946 a 1971.

Dez anos após a criação do CAE, o Presidente Juscelino Kubitschek, preocupado com os altos índices de evasão e repetência, além da alta porcentagem de professores leigos – 50.000, enquanto 70.000 eram diplomados, conforme dados do INEP (CALDEIRA, 1956 *apud* PAIXÃO E PAIVA, 2000) –, realiza um acordo com os Estados Unidos, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), com a intenção de melhorar o ensino primário nacional. O PABAE integrou o Programa Ponto IV – primeira proposta de assistência técnica bilateral dos EUA para os países subdesenvolvidos, que explicitava o projeto nacional desenvolvimentista ligado a relações de dependência econômica.

Na análise de Paixão e Paiva (2000), o PABAE, mesmo atendendo às demandas de intelectuais e se enquadrar nas prioridades do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, INEP, encontra resistências na sua implantação tanto dos setores nacionalistas associados a

educadores católicos quanto de professores do próprio Instituto de Educação de Minas Gerais, local definido como centro piloto. A resistência se fundamentava na rejeição à assistência americana, o que, contudo, não foi empecilho para a realização do programa.

O PABAE tinha como objetivos centrais a formação de instrutores de professores para o Ensino Normal; a elaboração, a publicação e a aquisição de materiais didáticos para as escolas normais e elementares; o envio, aos Estados Unidos, de cinco grupos de professores de ensino normal e elementar, como bolsistas, pelo período de um ano.

O curso de capacitação era centrado no estudo de metodologias das disciplinas básicas do Curso Primário: Língua Pátria, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais, sustentado no conhecimento de Psicologia, de Currículo e de Supervisão. A equipe de especialização era composta por Evelyn Bull (Aritmética), Luella Keithahn (Linguagem), Louis Fitzgerald (Psicologia) e Charles M. Long, para atuar na administração junto com o Diretor do Instituto de Educação, Mário Casasanta.

Esta equipe criou materiais de suporte ao trabalho do professor para serem utilizados em nível federal. O diretor do Instituto de Educação destinou classes de 1º à 4ª séries e do 2º e 3º períodos da pré-escola, para composição de uma Escola de Demonstração, onde esses materiais eram testados. Acreditava-se, à época, que o bom ensino construía-se sobre a base de boas metodologias e técnicas de ensino, conforme explicitam Paixão e Paiva (2000).

O programa transcorreu com cursos destinados ora a professoras primárias, ora a professoras do Curso Normal, ora para professoras do Jardim de Infância, vindas de todo o país. Observa-se que a abrangência de diferentes níveis de ensino demonstravam diferentes ênfases entre os objetivos da Secretaria de Educação e dos técnicos do PABAE. Enquanto a Secretaria se empenhava na melhoria da atuação do professor primário, os técnicos do PABAE¹⁴ preocupavam-se com os efeitos multiplicadores do programa, procurando agir sobre o professor do Ensino Normal. A “importância do PABAE na disseminação de uma perspectiva tecnicista na abordagem dos problemas do ensino primário é admitida de forma unânime”. (PAIXÃO; PAIVA, 2000, p. 117). Em setembro de 1963, o PABAE se integrou ao Centro Regional do INEP, como Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAP) e já não contava com a participação direta dos americanos.

¹⁴ O PABAE atingiu o número de 864 bolsistas de vários Estados do país e, também, 8 venezuelanos e 24 paraguaios. 142 professores foram enviados para os Estados Unidos para serem treinados. Entre 1958 e 1964, foram produzidas 113.500 cópias de trinta publicações dos professores do PABAE e 38.000 exemplares sobre as metodologias de ensino de Língua Pátria, Aritmética, Estudos Sociais, Ciências, Pré-Primário e ensino de Psicologia, conforme Paixão e Paiva (2000).

Em 1971, período do auge do tecnicismo no Brasil, representado legalmente pela Lei 5692, o antigo Curso de Administração Escolar (CAE) era transformado em Curso de Pedagogia do Instituto de Educação. As alterações mais evidentes foram: as mudanças no concurso vestibular que passa a ser aberto e, não somente, para professores da rede pública; passa a oferecer várias habilitações, com curta e plena duração e reestrutura seu currículo para atender às indicações legais.

Em meados da década de setenta, começa-se a perceber contestações ao poder militar e ao Estado, devido à crise econômica e à suspeita de que o governo não conseguiria conter seus efeitos. Mesmo sob as regras rígidas do governo, surgiram movimentos que se configuraram em canais de expressão de políticos, educadores, trabalhadores e forças populares, tais como o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), o PT (Partido dos Trabalhadores), e os significativos encontros dos educadores na ANPED, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação; as Conferências Brasileiras de Educadores (CBE), entre outras.

A perda do controle político nos Estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, com eleições diretas para governador, em 1982, levaria à queda do regime autoritário. Em Minas Gerais, o processo de democratização foi vivido intensamente com a eleição de Tancredo Neves. Na educação, não existia um programa de governo pré-definido, mas a intenção de construí-lo com a participação da sociedade mineira. Assim, aconteceu o I Congresso Mineiro de Educação que, após reuniões municipais, regionais e um encontro central, consolidou-se num documento “Diretrizes Para a Educação Mineira”, contendo fundamentos teóricos e políticos e 42 propostas de ação.

Em atendimento às definições do Congresso, a Secretaria de Estado da Educação tomou várias iniciativas, entre as quais a criação de colegiados nas escolas e de comissões municipais, eleição para diretores, expansão do ensino médio, reabertura de concurso público para o ingresso de professores na rede estadual, e a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização que se tornou referência para repensar os tempos e espaços educativos. Todas essas ações visavam à democratização do espaço escolar.

Em relação à formação de professores, foi planejado um programa de qualificação dos docentes das escolas normais, no interior do programa do Ministério de Educação e Cultura, nos denominados Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Através de convênio com a Faculdade de Educação da UFMG, foi desenvolvido um Programa de Especialização, com vistas à criação de trinta CEFAMS, centros multiplicadores capazes de

atender a todas as escolas de formação. Entretanto, segundo Rodrigues (2000), a mudança de governo, em 1986, não deu continuidade ao trabalho realizado, com o mesmo empenho e compromisso social.

A década de noventa é marcada por mudanças nas políticas de educação, no contexto das orientações neoliberais e da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien. Nesse contexto, Minas inicia suas reformas na educação, com o lema “Minas aponta o caminho”, priorizando cinco áreas de atuação: (a) autonomia da escola compreendida nas dimensões financeira, administrativa e pedagógica; (b) fortalecimento da direção da escola através de cursos de treinamento gerencial, orientados por pressupostos da Qualidade Total e metodologias afins; (c) aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais da educação com financiamento do Banco Mundial; (d) avaliação de desempenho das escolas; (e) integração com os municípios, que foi traduzida pela transferência do atendimento do ensino fundamental ao município. Esse processo iniciou-se em 1994 e foi intensificado entre 1997 e 1998, período coincidente com a realização do CSFP. (OLIVEIRA, 2002).

Os programas de aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais da educação tiveram recursos da ordem de US\$47.970.431 destinados ao Pró-Qualidade. (OLIVEIRA, 2002). Previa-se que todos os profissionais do Estado se beneficiariam dos programas de treinamento. O Banco Mundial priorizava a capacitação em serviço e desaconselhava a formação inicial. Sendo assim, a formação continuada passa a ser a prioridade da Secretaria de Estado da Educação, consolidando-se através do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) e do Programa de Capacitação de Diretores e Vice-Diretores (PROCAD).

2.3 A Universidade do Estado de Minas Gerais

No processo de elaboração da Constituição Mineira, durante o ano de 1989, veio à tona a necessidade de criação de uma universidade estadual, pois Minas era um dos poucos Estados que não a possuía, apesar de ser a unidade da Federação que sediava o maior número de universidades federais. Em Minas, no campo do ensino superior, interagiam instituições públicas federais, municipais e instituições particulares. Esta diferenciação informa modelos variados tanto no âmbito acadêmico como no de estruturas, resultando numa diversificação dos tipos de instituições, dos cursos e, conseqüentemente, dos investimentos em pesquisa.

Apesar de o Ensino Superior ser composto por diferentes modelos, há valores que comandam o seu funcionamento, impondo uma hierarquia. Segundo Martins (1995) “a qualificação do corpo docente, qualificação do ensino oferecido, produtividade e capacidade científicas instaladas, reconhecimento social e o prestígio acadêmico dos estabelecimentos”, diferenciam-nos e classificam-nos. (MARTINS, 1995, p. 2 *apud* LACERDA, 1999, p. 30). Assim, as instituições que mais se aproximam desses critérios possuem posições hierarquicamente privilegiadas, tendendo a organizar estratégias de permanência nesse lugar. Porém, as instituições que possuem posições hierarquicamente subordinadas no campo tendem a organizar estratégias que propiciem a alteração de suas posições. (LACERDA, 1999). Esse movimento pode ser percebido no processo de criação e, até hoje, no processo de consolidação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

A preocupação em promover um reconhecimento acadêmico e simbólico para a universidade mineira a ser criada se manifesta na Constituinte Mineira, pela intenção de se fazer uma instituição com perfil de pesquisa:

[...] declarada pela primeira vez na Constituinte: a concepção de uma universidade estadual que desenvolva atividades de pesquisa, que seja capaz de criar e divulgar idéias. Assim, esta proposição do deputado Márcio Maia acrescenta um componente inédito e significativo no projeto da UEMG (MIRANDA, 1998, p. 275).

Essa preocupação repercutiu no artigo 199, da Constituição de Minas Gerais, no qual foi observado o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A criação da universidade estadual, nomeada como Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) ocorre sob os princípios da regionalização e da interiorização do ensino superior, originadas da Constituição da República. O objetivo era levar o ensino superior às regiões carentes do Estado, como instrumento promotor de seu desenvolvimento, reunindo, sob uma mesma administração e orientação acadêmica, as instituições criadas pelo poder público, todas com seus cursos reconhecidos pelo Governo Federal. (MIRANDA, 1998).

Nesse sentido, o aproveitamento da rede de ensino superior foi amparado pela Constituição Mineira, em seus artigos 81 e 82, do Ato das Disposições Transitórias, e do artigo 199, que facultou às fundações educacionais mantenedoras de instituições isoladas de ensino superior a opção pela incorporação à UEMG. Esse dispositivo legal retrata a preocupação com o destino a ser dado às Fundações Educacionais e a instalação ou encampação de instituições educacionais localizadas em regiões densamente populosas e não atendidas por ensino superior.

Assim, foi criada a UEMG sob a forma de autarquia. Organizou-se dentro de um modelo descentralizado, *multi campi*, ainda que indefinida devido ao fato de não serem estabelecidas, *a priori*, no próprio dispositivo legal criador da universidade, as fundações que a comporiam. Conforme relatório do CSFP, provavelmente os constituintes se inspiraram na decisão do Estado de São Paulo, que reuniu unidades preexistentes no interior do Estado, criando a UNESP, “essa instituição que, no exíguo prazo de 16 anos, transformou-se em paradigma para a Universidade *multi campi*”. (RELATÓRIO do CSFP/FAE/UEMG, 2000).

A Lei Estadual nº 539/94 procurou detalhar os diversos aspectos de funcionamento da UEMG. Em seu artigo 24, incorporou o Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais, de Belo Horizonte, à Universidade Estadual, entre outras instituições. Entretanto, a Lei nº 10.323/90 já previra total incorporação do Instituto de Educação, incluindo a educação básica que figuraria como centro pedagógico. (MIRANDA, 1998).

No governo Hélio Garcia foram instaladas a Reitoria e o Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais (CPIEMG), a Fundação Universidade Mineira de Arte (FUMA) e a Fundação Escola Guignard. As demais unidades, formadas pelas instituições optantes da UEMG: Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas, em Varginha; Fundação Educacional de Ituiutaba; Fundação de Ensino Superior de Passos; Fundação Educacional de Divinópolis; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola; Fundação Educacional de Lavras; Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha, em Diamantina; Fundação Cultural Campanha da Princesa, em Campanha; Fundação Educacional de Patos de Minas.¹⁵ Dessa forma, o Estado passou a ter uma universidade com patrimônio, rede física, alunos, professores e cursos reconhecidos, sem incluir a existência de recursos e sem fazer o planejamento de investimentos financeiros. (MIRANDA, 1998).

Nesse mesmo governo, a UEMG foi incluída, de modo precário, no orçamento do Estado, provendo as unidades absorvidas dos recursos de custeio do seu funcionamento, mas continuando a cobrar anuidades para arcar com o pagamento de professores. De acordo com o relatório do CSFP, as unidades somente dispunham de bibliotecas rudimentares e de pouquíssimos computadores, mesmo na administração. (RELATÓRIO do CSFP/FAE/UEMG, 2000).

¹⁵ Todas essas fundações foram criadas na década de 60, à exceção da Fundação Guignard, criada no início dos anos 70, no contexto da Reforma Universitária, implementada pelo governo militar.

Atualmente, a UEMG é composta por vinte faculdades, distribuídas em dez cidades,¹⁶ com sessenta e dois cursos nos campos das Ciências, das Letras e das Artes. Possui aproximadamente quatorze mil alunos matriculados, segundo dados de 1999, e “cerca de 778 professores, a maioria com titulação em nível de especialização (458) e boa parte apenas com graduação (217). Tem reduzido número de doutores e mestres (10 e 93, respectivamente)”. (MIRANDA, 1998, p. 397). A UEMG ainda enfrenta sérios problemas para consolidar-se.

A criação, implantação e instalação da UEMG ainda hoje permanecem inconclusas, “pelo fato de que muitas fundações continuam existindo e mantendo jurídica e administrativamente os cursos existentes”. (MIRANDA, 1998, p. 395), o que certamente contraria o significado da reorganização do ensino superior em Minas Gerais, pretendida pela Assembléia Constituinte como saída para duas questões: primeira, da incorporação de instituições isoladas ao ensino universitário, movimento que historicamente vem formando a universidade pública brasileira; segunda, pela superação das polarizações público/privado e pago/gratuito, através do aumento de vagas no ensino superior, atendendo ao preceito da gratuidade do ensino público.

2.4 Uma proposta experimental de formação para os professores da rede pública estadual de Minas Gerais: o Curso Superior de Formação de Professores

O Ministério da Educação, durante a gestão de Murilo Hingel, elaborou as Diretrizes Gerais para a Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas da Educação Básica. Nesse documento, instituiu-se, no triênio 1992-1994, o Programa de Valorização do Magistério,¹⁷ que contemplou em suas linhas de ação a formação, a atualização e o aperfeiçoamento do magistério. No âmbito do Programa de Cooperação Educativa Brasil-

¹⁶ Belo Horizonte, Campanha, Carangola, Diamantina, Divinópolis, Ituiutaba, Lavras, Patos de Minas, Passos e Varginha.

¹⁷ As principais ações pretendidas pelo programa podem ser divididas em dois blocos: o primeiro, a melhoria da formação do magistério, que engloba a necessidade de: (a) estudos para reestruturação da formação de professores da educação básica; (b) fortalecimento de instituições de reconhecida competência na formação do magistério, criação de experiência-piloto de formação de professores em nível superior; (c) formação de educadores. O segundo, a sistematização e expansão da formação continuada dos profissionais da educação básica: (a) necessidade de programas sistemáticos e continuados de formação de docentes; (b) capacitação de dirigentes; (c) disseminação de experiências inovadoras em capacitação de docentes, dirigentes e especialistas; (d) fortalecimento dos órgãos encarregados de planejar, coordenar, supervisionar e avaliar programas de melhoria de qualidade do desempenho de professores e gestores escolares.

França, dedicou-se a apoiar a criação dos Institutos Superiores de Formação de Professores, vinculados ou não a universidades estaduais ou federais, prioritariamente, para formar professores em exercício.

Nesse contexto, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), atendendo às sugestões do Ministério da Educação e Desporto, cuja sigla permanece MEC, convidou professores universitários da UEMG e UFMG para elaborarem uma proposta de formação continuada, em nível superior, para a formação de professores (as) efetivos (as) da rede pública estadual. Surge, assim, o Projeto Experimental de Curso Superior de Formação de Professores para as Quatro Séries do Ensino Fundamental (CSFP), resultado do convênio entre a SEE e a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

A atual Faculdade de Educação, no momento de sua incorporação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE/UEMG), estava mobilizada para alterar seus currículos. Por convite da SEE/MG, criou-se uma comissão para elaborar uma proposta de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para professores efetivos na rede pública estadual – o Curso Superior de Formação de Professores. Essa situação é explicitada na Proposta:

[...] o Curso de Pedagogia vem repensando a sua estrutura curricular e dinâmica de funcionamento, contando com assessorias de profissionais de diferentes universidades brasileiras, entre elas, a UFMG, PUC-SP, USP, UFF e com a participação dos próprios docentes organizados em equipes de trabalho.

As discussões internas têm procurado sintonizar com as reflexões realizadas no âmbito do Ministério de Educação e Desporto, bem como por outros focos de debate como ENDIPE, ANPED, ANFOPE, etc, as quais apontam para soluções como esta ora proposta. (PROPOSTA de CSFP, 1996, p. 3).

Essa proposta de formação pretendia ser uma alternativa para os problemas que o Estado vinha enfrentando na formação de seus profissionais. A comissão de elaboração da proposta procurou se aliar às discussões emergentes sobre formação de professores, nos diferentes fóruns em que ocorriam.

O CSFP, anterior à própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96,¹⁸ surgiu com o “Plano Decenal de Educação para Todos em Minas Gerais” e com o Projeto Pró-Qualidade na Educação Básica, inserindo-se no acordo entre SEE/MG e

¹⁸ Mesmo anterior à LDBEN 9394/96, a política da Secretaria de Estado da Educação/MG, através da Proposta de Formação (CSFP) já incorpora elementos que serão posteriormente discutidos e definidos em políticas de formação de professores como a preocupação com a qualidade da educação básica e com a articulação entre teoria e prática, explicitadas no Parecer CNE/CP nº 115/99.

Banco Mundial. Tal acordo visava à melhoria dos padrões de qualidade do ensino no Estado, procurando reverter as altas taxas de repetência pela capacitação de professores. A proposta de formação tinha carga horária de quase 2800 horas presenciais. Seu *locus* era uma universidade pública e exigia que as professoras/alunas estivessem em sala de aula, ou seja, exercendo a prática diária do fazer pedagógico, na busca de favorecer o diálogo entre as teorias estudadas no curso e o cotidiano da sala de aula, porém sem limitar essa relação, inserindo-a no contexto sócio-político, econômico e cultural.

Entretanto, sua implementação somente teve início no fim do governo Eduardo Azeredo. A mudança de governo causou duras repercussões no projeto que sofreu cortes de orçamento, redução de carga horária e de vencimentos dos formadores. Nessa época, a prioridade da SEE/MG passou a ser o Programa de Capacitação Profissional PROCAP,¹⁹ que abrangia um número bem maior de professores, ocasionando o término do projeto em pauta.

A mudança de prioridade da SEE/MG em relação à formação ou “treinamento” de professores tem como um dos fatores principais a radicalização do processo de indução dos municípios brasileiros a assumirem a responsabilidade pelo ensino fundamental, mediante a criação e a implementação do Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério. Essa política tem criado alguns impactos favoráveis, e muitos outros desfavoráveis, em todas as regiões do país.

Um dos impactos causados por esse processo de aceleração, através da municipalização, foi a expansão dos Cursos Normais Superiores, a partir do interesse de diversas prefeituras municipais, que demandam das universidades – públicas ou privadas – convênios para formarem os professores do ensino fundamental em nível superior, na busca de atender o quesito legal de que todos os professores deverão ter curso superior, para o ingresso na carreira, a partir do ano de 2007.

O CSFP foi o primeiro projeto de Minas Gerais para a formação de professores, para as séries iniciais do ensino fundamental, em nível superior. Foi considerado pela SEE/MG como um projeto pioneiro que pretendia indicar novas abordagens para a formação de professores no Estado.

A proposta originária do Curso Superior de Formação de Professores para as Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental data de 1994, quando era Secretário de Educação o

¹⁹ PROCAP – Programa de Capacitação de professores da rede pública estadual de Minas Gerais. Segundo Oliveira (2000) com investimento previsto de R\$ 60 milhões o objetivo era atingir 53 mil professores da rede estadual e 37 mil das redes municipais, por um período consecutivo de dois anos.

Dr. Walfrido Mares Guia, ainda no governo do Dr. Hélio Garcia. Foi elaborada por uma comissão constituída pela Profa. Dra. Íris Barbosa Goulart, coordenadora da Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional, composta por professores da FAE/UFMG e da FAE/UEMG, e pessoal técnico da própria Secretaria de Estado da Educação. O Professor Michel Brault, adido lingüístico do *Bureau de Cooperation Lingüistique et Educative* da Embaixada da França no Brasil, uniu-se ao grupo como consultor.

A implantação só ocorreu em 1996, já tendo como Secretária a Dr. Ana Luíza Machado Pinheiro, no governo do Dr. Eduardo Azeredo, sendo constituída uma outra comissão para estudos e definições de estratégias, com composição bem diferenciada da primeira. A proposta inicial, de 1994, definia que as alunas, professoras da rede pública estadual, teriam licença para estudos e o recebimento de bolsas de estudos, nos moldes do antigo Curso de Administração Escolar (CAE) que funcionara no Instituto de Educação. A comissão de implantação redefiniu algumas linhas da proposta anterior como, por exemplo, a licença para fins de estudo e o recebimento de bolsa. Entre os argumentos apresentados estava a justificativa de que, para formar o professor reflexivo, seria necessário estar na regência de aulas, durante todo o período do curso. As linhas de ação que permaneceram idênticas à proposta original serão relatadas a seguir.

A proposta de formação define o perfil do professor a ser formado como aquele que se interessa pela profissão, é criativo e tem autoconceito positivo. Ao longo do curso, deveria desenvolver sólida formação geral, compreensão humanística, dominar os conteúdos do Ensino Fundamental, utilizar-se de novas tecnologias, evidenciar atitude de investigação construída no processo de aprender a aprender e demonstrar: capacidade de avaliar diferentes realidades sócio-culturais e suas interferências no perfil do aluno proveniente daquele meio, capacidade de analisar questões sociais, pedagógicas e administrativas, entre outras, e capacidade para participar da vida escolar e habilidade de trabalhar em equipe.

Da necessidade de determinar o perfil desse profissional e da urgência da SEE/MG em planejar ações pedagógicas inovadoras para a efetivação da proposta de formação surgiram os *pressupostos teóricos*. Partindo da premissa de que é na sala de aula que o professor constrói sua prática, um dos pressupostos epistemológicos refere-se ao fato de que a *reflexão* é um processo muito rico na formação profissional, sendo a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido. Essa condição faz do professor um ser da práxis.

A preocupação com o desenvolvimento de um trabalho de reflexão sobre a prática, oferece indícios das repercussões do movimento já existente, internacionalmente, em defesa da formação do prático reflexivo. A crença de que a formação não se realiza apenas pela acumulação de cursos, de conhecimentos e de técnicas, mas também através da experiência, é explicitada. A esse respeito, tem-se ainda na Proposta de Formação uma referência à análise efetuada por Nóvoa (1992),

[...] pretende-se que a formação ‘passe’ pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre sua utilização. Mas tal formação deve atender às exigências dos processos de investigação, articuladas com um aprofundamento teórico conceitual que contribua para a superação do senso comum. (PROPOSTA de Formação da SEE/MG, 1996, p. 6).

Entende-se, pois, que a competência pedagógica do professor deve estar orientada pela busca de inovações e de reflexão sobre a prática, atendendo às exigências de investigação e à utilização de didáticas que propiciem o “aprender a aprender”, pretendendo a superação da concepção de aprendizagem fundamentada na didática do “ensino–aprendizagem”. Portanto, percebe-se a intenção de superar a dicotomia teoria-prática, considerada como desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática, ao lado da intenção de tornar o curso próximo da realidade educacional dos professores-alunos, objetivando a sua transformação. De acordo com o documento, entende-se que

A formação de um novo profissional da educação de 1º grau (em especial as quatro primeiras séries) que, pelo seu comprometimento político e competência técnica, formule no interior de cada micro unidade escolar prioridades político-pedagógicas, decorrentes das novas formas de gestão da *res publica*, requer uma forma institucional de educação capaz de fundir e dialogar com a tradição e inovações. (PROPOSTA de Formação da SEE/MG, 1996, p. 13)

Ressalta-se a importância do componente político no processo de formação do professor e o reconhecimento de que a intervenção na instituição escolar é fator essencial na criação de condições de trabalho para que o professor-aluno desempenhe, com dignidade, seu papel transformador da realidade.

No que se refere à *organização curricular*, esta é pensada de forma a permitir a concretização da proposta apresentada. As disciplinas estão distribuídas no currículo em dois blocos: um, a Formação Básica,²⁰ composta pelas disciplinas: Português, Matemática, Filosofia e Introdução à Pesquisa; outro, da Formação Profissional, que foi subdividida em

²⁰ A carga horária foi definida para cada área: Formação Básica com 162h para cada disciplina, totalizando 648h.

Fundamentos da Prática Pedagógica²¹ envolvendo as disciplinas Sociologia, Psicologia, Mediação Didática, Gestão Escolar e Atividade de Expressão e, em Metodologia de Ensino²² e aprofundamento de conteúdo: Metodologias de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Projetos Interdisciplinares. A carga horária do curso, incluindo 500h de estágio, totalizava 2.678 horas, integralizáveis em três anos.

Com relação ao trabalho do corpo docente, propõe-se que seja interdisciplinar. Sugere-se que a carga horária das disciplinas seja repartida: 50% para aulas e 50% para investigações de temas. Propõe-se ainda a utilização de três modalidades de ação pedagógica: elaboração pessoal, trabalho coletivo e aulas. Nessa perspectiva, a concepção fragmentada de conhecimento disciplinar deveria ser superada, levando os alunos a utilizarem “formas diversificadas de ação pedagógica, sob a orientação dos professores do Curso” (SEE/UEMG *apud* Doc. FAE/BH,1996, p. 6), sem, contudo, perder a especificidade das diversas disciplinas.

O pressuposto fundamental da organização e da operacionalização do curso, a interdisciplinaridade, deveria subsidiar a definição de temáticas a serem estudadas no curso, o processo avaliativo e a utilização de diferentes modalidades de ação pedagógica: aulas; encontros pedagógicos para a assimilação e reelaboração do conhecimento; trabalho coletivo, para realização de estudos e projetos, resultando num processo coletivo de produção, socialização, avaliação e elaboração pessoal; encontro pessoal com o conhecimento, buscando a autonomia e a competência técnico-científica, desenvolvendo a capacidade de investigação. (PROPOSTA de Formação, 1996)

A proposta sugeria que o agrupamento dos alunos fosse flexível, o que implicaria a inexistência de turma fixa e a possibilidade de diversos agrupamentos tais como: enturmação por área de interesse de investigação, por conteúdos programáticos ou para a realização de projetos individuais. Isso significa uma outra lógica de organização do tempo e do espaço de formação.

O *estágio* é considerado a atividade nuclear da formação profissional, “por se desenvolver ao longo de todo o curso, compreendendo etapas graduais e com níveis de complexidade diferenciados” (PROPOSTA de Formação da SEE/MG, 1996, p. 16). O espaço

²¹ Fundamentos da Prática Pedagógica com 162h para Sociologia e Psicologia; 126 para Expressão Artística e 108 para Gestão Escolar, perfazendo a mesma carga horária total da formação básica, isto é, 648 h.

²² A carga horária das Metodologias é um pouco mais elevada: 162 h para cada uma, à exceção de Projetos Interdisciplinares, 126.

de formação não se limitaria a aulas e atividades desenvolvidas na sala de aula, mas envolveria o acompanhamento do trabalho do professor na escola. (PROPOSTA de Formação da SEE/MG, 1996).

A *organização pedagógica* da Proposta de Formação da SEE/MG é diferenciada da organização dos outros cursos de graduação, pois não existe uma divisão departamental, como pode ser verificado:

A operacionalização deste projeto, envolvendo a elaboração detalhada dos programas das disciplinas, dos horários, da atribuição de carga horária às diferentes modalidades de ação pedagógica propostas, far-se-á com o concurso de todos dos docentes, assegurando as especificidades e o caráter interdisciplinar. (PROPOSTA de formação, 1996, p. 6).

Ao corpo docente foi delegada autonomia na gestão pedagógica, isto é, poderia definir a organização curricular, desde que garantisse a interdisciplinaridade e a especificidade de cada disciplina.

Ainda segundo o documento, o *processo avaliativo* deveria ser condizente com a filosofia e teorias que fundamentam a Proposta de Formação: a construção do conhecimento pelo aluno, a relação prática-teoria-prática e a atitude de pesquisa.

A equipe de trabalho foi composta por uma coordenadora administrativa,²³ uma coordenadora pedagógica,²⁴ doze docentes e dois assistentes técnicos responsáveis por toda a documentação do projeto experimental.

Houve algumas alterações na proposta de formação idealizada pela comissão composta pela Dra. Íris Barbosa, em 1994. Por exemplo, a previsão de duração do curso era de dois anos, com atendimento em dois turnos, carga horária intensiva e pagamento de bolsa de estudos que possibilitasse a dedicação integral das professoras primárias da rede estadual. Essa proposta foi modificada e, em vez de dois anos em tempo integral, o curso passou a ser realizado em três anos, com quatro horas diárias. Outra modificação significativa foi o cancelamento das bolsas de estudo e, como consequência, não ocorreu dedicação integral ao curso uma vez que as alunas tiveram que manter seus empregos (algumas mantiveram um deles, em horário alternado; outras conseguiram manter dois, ou seja, estudavam um horário e trabalhavam em dois turnos, um deles, o noturno). Dessa forma, o curso se transformou em formação em serviço. (AMARAL, 1999).

²³ Responsável pela comunicação entre UEMG e sua unidade, no caso, a Faculdade de Educação, BH.

²⁴ Eleita entre os professores, em sistema de rodízio mensal, responsável por articular a parte pedagógica e redigir um relatório mensal das atividades e enviá-lo à Reitoria.

Outra mudança significativa foi que “a prática, na forma de um grande estágio, que se estenderia pelos dois anos do curso e seria o ponto de convergência de toda teoria, passou a ser o exercício da prática profissional dos alunos-professores no cotidiano de suas classes”. (AMARAL, 1999, p. 146). Uma última mudança foi no regime de trabalho dos professores. Na proposta inicial, todos teriam 40 horas de carga horária de trabalho semanal, para total dedicação e atendimento às alunas. Na implantação, os docentes foram subdivididos em dois diferentes regimes: 20 horas e 40 horas. (AMARAL, 1999).

Observa-se que, por motivos econômicos e administrativos, “marchas e contramarchas” retardaram as negociações na própria Secretaria de Estado da Educação e na Universidade Estadual de Minas Gerais. (AMARAL, 1999). Os efeitos dessas alterações serão analisados no decorrer deste trabalho.

A SEE/MG considerava que, com essa proposta de formação, o Estado de Minas Gerais reduziria os índices de evasão e repetência por meio da qualificação de seus professores. Essa proposta de formação era considerada, então, pioneira, porque se propunha a concretizar a discussão teórica, da época de sua elaboração, em 1994. (PERRENOUD, 1993; NÓVOA, 1993; SCHÖN, 1983; DEMO, 1996, p. 199).

2.5 A apropriação da Proposta pelas Formadoras da FAE/ BH/UEMG

A UEMG delegou autonomia de gestão do curso a cada unidade, sob a coordenação de uma equipe central, ao longo de seu processo de operacionalização, de fevereiro de 1997 a dezembro de 1999. A proposta de formação²⁵ das formadoras da FAE/BH foi elaborada efetivamente por um grupo de docentes. Houve impossibilidade de participação de todo o grupo, devido a dificuldades de compatibilização de horários, dado que algumas pessoas selecionadas mantinham seus contratos de trabalho até o início do curso, em fevereiro de 1997.

²⁵ Antes do início do CSFP, em 1996, quando foram realizados seminários preparatórios com os formadores dos três *campi* da UEMG: FAE/BH, INESP, de Divinópolis, e a FEPESMIG, de Varginha, já se percebia que diferentes interpretações da Proposta do CSFP haviam sido feitas pelas unidades. No decorrer dos seminários, os formadores dos três *campi* elaboraram distintas propostas de implementação do CSFP. As propostas foram apresentadas e discutidas por todos os formadores das unidades e pela equipe de coordenação da Reitoria da UEMG, em novo seminário.

No documento de Belo Horizonte, há uma definição de três eixos norteadores da proposta de formação. O primeiro deles, eleito como *eixo orientador* da implementação, era a *articulação teoria e prática* sustentada pela leitura do cotidiano escolar. Os formadores acreditavam que o papel da teoria não é ser guia da prática, mas ter com ela uma relação de diálogo.²⁶ Assim, as teorias não seriam apresentadas aos alunos como definidoras da ação pedagógica, direcionadas unilateralmente, “entidades superiores à sua pessoa”, não se considerando sua vivência particular com a prática real. (DOCUMENTO da FAE/UEMG, 1996).²⁷

O segundo eixo norteador era a *formação do professor pesquisador*, investigador que, a partir da problematização do cotidiano escolar, poderia vencer os desafios apresentados no cotidiano de sua práxis, autonomamente. No documento há uma referência explícita ao papel das formadoras:

Esse pressuposto significa que deve haver, por parte do corpo docente, a convicção da necessidade de os alunos desenvolverem uma atitude de observação permanente dos fatos ocorridos na relação pedagógica, e sempre numa perspectiva social e política mais ampla, bem como uma atitude de investigação científica desses fatos, relacionados entre si, de questionamento de sua prática frente a eles. Enfim, os alunos deverão ter a confirmação de que, como investigadores do ato pedagógico, geram conhecimentos e tornam-se *sujeitos desse ato*. (DOCUMENTO do corpo docente da FAE/UEMG, 1997, p. 5, grifo das autoras).

Nesse documento mantém-se a preocupação com a formação do professor para a autonomia e uma representação social deste como produtor de conhecimentos. É importante verificar que há uma sinalização para a mudança do papel do formador, atento para a reflexão numa perspectiva social, política e para o desenvolvimento de uma atitude de investigação. Assim como no documento da SEE/MG, percebe-se aí uma preocupação com questões sociais mais amplas, uma consideração da complexidade da prática escolar e uma influência significativa do movimento a favor da formação do prático reflexivo, do desenvolvimento da autonomia do professor.

²⁶ As formadoras esperavam que as professoras-alunas produzissem conhecimentos que lhes servissem de diálogo com questões decorrentes da prática e não fossem apenas consumidoras de teorias. Assim, orientariam seu trabalho a partir do contato com a prática do alunado, por um processo de busca e produção do conhecimento, ou seja, através da reflexão-na-ação, sem se descuidarem de um aprofundamento teórico-conceitual, visto como imprescindível à reflexão crítica.

²⁷ Proposta do corpo docente FAE/UEMG, Belo Horizonte, para operacionalização do Curso Superior de Formação de Professores, elaborada em dezembro de 1996.

O terceiro eixo norteador da proposta é o *trabalho interdisciplinar e transdisciplinar*,²⁸ como forma de abordagem curricular, de maneira que contribua para o desenvolvimento integrado do currículo e o tratamento globalizador das questões postas pelo cotidiano escolar dos professores-alunos. As formadoras acreditavam que o trabalho isolado das disciplinas não fornecesse elementos para as discussões, problematizações e intervenção na prática das alunas, ou seja, não proporcionasse suporte para a pesquisa, pois limita, fragmenta o tratamento das questões-problema.²⁹ Na visão das formadoras, o atendimento aos três eixos norteadores proporcionaria uma sólida formação, além de uma nova concepção de currículo. Assim, o plano curricular seria desenvolvido por eixos temáticos que aglutinariam todas as disciplinas do curso.

A carga horária das disciplinas seria definida no processo de construção coletiva de projetos que deveriam emergir em eixos temáticos. No primeiro semestre do curso, deveriam ser priorizados temas que permitissem a análise crítica do cotidiano escolar, buscando na realidade empírica a base para uma leitura teórica, necessária à iniciação científica.

A partir de então, o desenvolvimento curricular deveria, prioritariamente: a) induzir o contato com as teorias através de leituras da *produção científica*, levando os alunos à interpretação própria; b) ensinar os *ritos formais do trabalho científico*; c) desenvolver atitudes e habilidades que favorecessem a elaboração pessoal do aluno *como forma de retorno* à prática pedagógica; d) capacitar o aluno para que realizasse, autonomamente, a síntese do conhecimento.

A metodologia dialógica é mantida no processo de avaliação, que seria focado na tridimensionalidade: auto-avaliação, avaliação coletiva, trabalhando a consciência do grupo como sujeitos sócio-históricos (professores e alunos) e a avaliação formal, incluindo a elaboração pessoal dos professores-alunos.

Esta apropriação da Proposta de Formação pelas formadoras da FAE/BH/UEMG pode ser considerada como uma intenção de concretização da formação docente diferenciada; contudo, há de se considerar que, entre as intenções e a ação pedagógica existe uma distância, pois as teorias que fundamentam a proposta podem se chocar com as teorias implícitas, tácitas que orientam a prática pedagógica.

²⁸ Em nossa compreensão, “interdisciplinar” é uma metodologia de trabalho, enquanto que o termo “transdisciplinar” refere-se a uma fusão de campos teóricos.

²⁹ Amaral (1999) analisou essa organização curricular no capítulo “Aula Universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares” do livro *Pedagogia Universitária: a aula em foco*.

Capítulo 3

A formação do prático reflexivo

Neste capítulo, situamos a atual discussão sobre a formação do prático reflexivo, dentro dos paradigmas da racionalidade prática e da racionalidade crítica. Esses paradigmas reúnem diferentes vertentes teóricas e seus representantes mais expressivos: John Dewey, Lawrence Stenhouse e John Elliot, Donald Schön, Zeichner, Wilfred Carr e Stephen Kemmis. Mapearemos brevemente as suas contribuições teóricas para a compreensão das metáforas de professor: como pesquisador, prático reflexivo, reflexivo crítico. Discutiremos, ainda, a interdisciplinaridade e a relação teoria/prática na formação docente.

3.10 movimento a favor da formação do prático reflexivo

Na década de oitenta, manifestou-se um movimento internacional de educadores em busca de democratização social e política dos países e do reconhecimento da educação, por sua importância para a formação de cidadãos numa sociedade democrática, como dito anteriormente. Várias reformas foram realizadas nos sistemas de ensino e nos programas de formação de professores em diversos países.³⁰ O movimento a favor da formação do professor reflexivo surgiu nesse contexto como reação à racionalidade técnica que impõe ao professor uma reforma educativa de cima para baixo, sem sua participação ativa, ou seja, apenas centralizada nos governos.

Vários teóricos, por meio dessa proposta do ensino reflexivo e da prática reflexiva, esforçam-se por mudar a visão predominante de professor como técnico sem voz, sem formação adequada e submetido a um processo de proletarização, para uma visão deste, como intelectual comprometido politicamente com a democratização da sociedade. Essa mudança reivindicava alteração no *status* profissional, incluindo reestruturação do quadro de carreiras,

³⁰ Entre os quais EUA, Reino Unido, Canadá, Austrália, Áustria, Holanda, Noruega, Tailândia (ZEICHNER, 1993) Espanha, Portugal, Chile, México, Colômbia e, mais tardiamente, Brasil e Uruguai.(GENTILI, 2000)

nas condições de trabalho, no salário e na formação dos professores. Contreras comenta o sentido dessas reivindicações dos professores:

A reivindicação não se reduz a um desejo de maior *status*. Também se reivindica maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupações por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade. (CONTRERAS, 2002, p. 72).

O exercício dessas funções supõe autonomia, responsabilidade, integridade e capacidade, valores tradicionalmente associados à profissão docente. A mudança na forma de conceber o professor tem efeitos políticos, inclusive no papel deste profissional na sociedade atual. Nesse contexto, formadores de professores em todo o mundo aderiram ao movimento, tornando-se moda, lemas como o ensino reflexivo, o prático reflexivo, a investigação-ação, os professores investigadores. Eles desenvolveram esforços para tornar a pesquisa reflexiva um elemento central nas reformas dos programas de formação.³¹

No início da década de noventa, as idéias sobre a formação do professor reflexivo chegam ao Brasil. Originam-se da participação, em 1992, de um grupo de professores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, em Aveiro, Portugal, sob a coordenação de Isabel Alarcão e da leitura do livro *Os professores e sua formação*, organizado por Antônio Nóvoa. O volume reunia textos de teóricos de vários países, propiciando a rápida expansão do conceito de prático reflexivo (PIMENTA, 2001). Entre os formadores e pesquisadores brasileiros³² que passaram a preocupar-se com o tema estão: Geraldi; Fiorentini; Pereira (1998), Lüdke (2000, 2001), André (2001), Garrido (2001), Santos (2001), fazendo com que o nascimento de uma literatura, que procurava discutir as repercussões deste movimento na reforma, no ensino e na formação de professores, ganhasse espaço nos meios educacionais.

Existem diferenças sobre a forma como se consideram a reflexão, o papel do professor e as estratégias utilizadas na concretização desta formação, como verificaremos.

³¹ Entre eles, nos Estados Unidos: Cruickshank (1997), Posner (1989), Clift, Houston; Pugach (1990), Tabachnick; Zeichner (1991); no Reino Unido: Pollard; Tann (1997); Lucas (1988), Ashcroft; Griffiths (1989); no Canadá: Clandinin; Connelly (1986); Mackinnon; Erickson (1998) Russell (1991); na Austrália: Gore (1987), Robotton (1988), Smith; Sachs (1988), Martinez (1989); na Áustria: Altrichter (1988); na Holanda: Korthagen (1985); na Noruega: Handal; Lauvas (1989); na Tailândia: Thongthaw; na Espanha: Pérez Gómez (1998), Contreras (2002); em Portugal: Alarcão (1996), Nóvoa (1995).

³² No Brasil esses teóricos discutem o conceito e questionam sua validade ou possibilidade no contexto educacional brasileiro.

3.2 O docente como profissional reflexivo

Dentro do movimento em defesa da formação reflexiva do professor existem diferenças na forma de conceber o professor, a pesquisa, a reflexão, a prática pedagógica e os fins da educação. Faremos uma breve exposição das diversas fontes teóricas que informam essas diferenças.

3.2.1 John Dewey e o professor reflexivo

É obrigatório reconhecer em John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, uma das primeiras e mais significativas contribuições para a compreensão do ensino como atividade prática (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Este teórico influenciou de forma determinante, ou melhor, fundamentou o movimento da Escola Nova. Dewey foi o pioneiro na formulação de um novo ideal pedagógico, ao defender o princípio pedagógico de aprender mediante a ação. (CAMPOS E PESSOA, 1998). Não menos influente foi sua proposta de formar um professor reflexivo, que combinasse as capacidades de busca e investigação com as atitudes de abertura mental, responsabilidade e honestidade. Este teórico distingue o ato humano reflexivo e o ato de rotina. A rotina é guiada pelo impulso, tradição e autoridade; assim, os professores que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente a realidade cotidiana das escolas, esquecendo que esta é apenas uma entre as possíveis. Ao acreditar na permanência de seus contextos de trabalho, os professores dirigem seus esforços no aprimoramento dos meios do ensino, deixando-se direcionar por metas e objetivos definidos por terceiros. (ZEICHNER, 1993; LISTON; ZEICHNER, 1993).

A ação reflexiva implica a problematização da realidade vivida, definindo uma das maneiras possíveis de responder às questões levantadas e de ser professor. Dewey define três atitudes necessárias à ação reflexiva: (a) abertura de espírito, para ouvir mais opiniões, para admitir possibilidades de erro, mesmo naquilo em que mais se acredita; (b) responsabilidade, sobre as conseqüências de seu ensino para os alunos nos âmbitos: dos autoconceitos (conseqüências pessoais), do desenvolvimento intelectual (conseqüências acadêmicas) e na vida (conseqüências sociais e políticas); (c) sinceridade, pois o professor tem que ser comprometido com sua própria aprendizagem. Essa distinção entre os atos de rotina e os atos reflexivos não significa que o professor deve agir sempre reflexivamente, mas que deve procurar um equilíbrio entre reflexão e rotina, entre arrogância e servilismo, tendo

consciência dos fins e das conseqüências do seu ensino (ZEICHNER, 1993; LISTON; ZEICHNER, 1993).

3.2.2 Stenhouse e o professor pesquisador

A idéia dos professores como pesquisadores surgiu na Inglaterra, nos fins dos anos sessenta e início de setenta. Teve sua maior expressão no projeto *School Councils Humanities Project* (1967-1972) sob a direção de Lawrence Stenhouse. Este projeto tinha como objetivo a mudança curricular e pedagógica para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos, especificamente, aqueles considerados médios e abaixo da média.

Stenhouse (1981) *apud* Dickel (1998, p. 51) define pesquisa como “uma indagação sistemática e autocrítica, respaldada por uma estratégia”. A pesquisa como indagação, baseada na curiosidade, no desejo de aprender torna-se tarefa cotidiana, por isso mesmo perigosa pela possibilidade de se produzir inovações capazes de exigir uma mudança social.

No *Humanities Project*, os professores inovadores foram encorajados a cooperar com especialistas que procuravam ser abertos e corresponder às visões destes. A colaboração e a negociação entre especialistas e professores caracterizaram a forma inicial do que se tornou conhecido como pesquisa-ação, termo criado por Kurt Lewin, nos anos quarenta, seu caráter participativo, democrático e a contribuição à mudança social definem seu aspecto inovador. (ELLIOT, 1996; PEREIRA, 1998; LÜDKE, 2001). Stenhouse considerava que a elaboração teórica e a prática curricular se desenvolveriam interativamente no contexto escolar. O lugar do trabalho do professor configurava-se no contexto de aprendizagem para ambos, especialista e docente. Contudo, ocorreram tensões entre eles: os professores ficaram ansiosos para preservar sua autonomia profissional, e os especialistas ansiosos por validar suas idéias e teorias. Houve a necessidade de se estabelecer níveis de controle³³ sobre o conhecimento e sobre a prática profissional. (ELLIOT, 1996, 1998; DICKEL, 1998).

Stenhouse defende que o professor deve ser autônomo em relação à sua profissão, não dependendo do que lhes digam supervisores, diretores, superintendentes. Isso não significa que não esteja aberto a contribuições, idéias e sugestões de outras pessoas, que somente serão utilizadas por ele se aprovadas por seu próprio julgamento. (STENHOUSE, 1970 *apud* ZEICHNER, 1993). Nesse sentido, para Stenhouse, o desenvolvimento profissional é um

³³ Elliot (1998) explicita uma série de níveis de controle, como, por exemplo, controle conceitual (significado dos termos empregados para descrever uma prática curricular inovadora), controle metodológico (procedimentos adotados pelos professores), controle textual (estrutura e a forma da pesquisa-ação) e controle de publicação (por quem?).

processo fundamentalmente educativo, que se realiza à medida em que o professor busca compreender as situações que ocorrem em sua prática e é dependente de sua capacidade de investigação.

Ao fundar o *Center for Applied Research in Education* (CARE), Stenhouse pretendia democratizar a pesquisa em educação de forma que esta pudesse contribuir para o desenvolvimento profissional do professor. Após sua morte prematura, em 1982, John Elliott e B. McDonald prosseguem seus trabalhos. Utilizam a pesquisa-ação como base do ensino, tendo como o foco principal da investigação o currículo, procurando fortalecer as capacidades de o professor autogerir sua prática.

A pesquisa-ação é um processo que se modifica, continuamente, em espirais de reflexão e ação, cada uma incluindo: aclarar e diagnosticar uma situação prática que se quer melhorar ou resolver; desenvolver estratégias de ação; desenvolvê-las e avaliar sua eficiência; ampliar a compreensão da nova situação. Entre os critérios para selecionar as questões Elliott (1996) adverte que se devem evitar questões para as quais não podemos fazer nada, por exemplo, relação entre categoria sócio-econômica e aproveitamento, entre capacidade e tendências a fazer perguntas.

Existe, para Eliot (1998), uma relação entre a idéia de ensino como prática reflexiva de Schön e a de pesquisa-ação, pois esta se constitui numa prática reflexiva que aspira a melhorar a concretização dos valores do processo. Ela assume uma dimensão ética, ao eleger um curso de ação que supõe interpretação de valores, e uma dimensão filosófica, pois a reflexão sobre os meios não pode separar-se da reflexão sobre os fins da educação.

3.2.3 Donald Schön e o profissional reflexivo

Donald Schön (1983), professor de Estudos de Urbanismo e Educação no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), apesar de não ter produzido especificamente no campo da educação, fundamentou-se em John Dewey para desenvolver seus estudos. Tais pesquisas, sobre o conceito de profissional, a relação entre teoria e prática, a reflexão e a educação para a reflexão foram muito bem aceitas. A enorme difusão das idéias de Schön levou a comunidade educacional a buscar a imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo em relação às suas escolhas e decisões, contestando aquela do profissional cumpridor de ordens que emanam de fora das salas de aula. (ALARCÃO, 1996).

Schön (1983) valoriza a prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta. Esse teórico acredita que

o professor, durante a prática, utiliza um conhecimento tácito, intuitivo e interiorizado, que é revelado na resolução de situações inesperadas. Quando o conhecimento tácito não é suficiente para resolver as situações não rotineiras, os profissionais refletem na ação criando novos caminhos, pensando sobre o que se faz, ou enquanto se faz. A recorrência de situações semelhantes resulta na construção de um conhecimento prático. Porém, em situações inéditas esse conhecimento se torna insuficiente, exigindo novas buscas, análises e problematizações. Para o enfrentamento deste novo problema, o profissional prático recorre a experimentações, a apropriação de teorias e a investigações. Schön nomeou esse movimento de reflexão sobre a reflexão na ação, abrindo perspectivas para a valorização da pesquisa na prática docente, ou seja, do professor pesquisador de sua prática. O ânimo despertado por essas idéias tem inspirado manifestações que aproximam muito a idéia de reflexão e de pesquisa, impulsionando quase uma identificação entre o professor reflexivo e o professor pesquisador (LÜDKE, 2001), o que será discutido ainda neste capítulo.

Ao mudar a visão do profissional como prático reflexivo, Schön (1993) propõe que a formação profissional seja baseada na epistemologia da prática profissional, situando os problemas técnicos dentro do marco da investigação reflexiva, a valorização da prática como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização desta. Ao colocar o problema da epistemologia, Schön desloca a atenção de como formar bons profissionais, para pressupostos que possibilitam e tornam possível uma proposta válida de formação e recupera as ações docentes que ficavam subordinadas ao conhecimento científico ou excluídas, dado o seu caráter artístico, criador. (MONTEIRO, 2001).

Embora construindo imagens distintas para representar “o professor, como pesquisador” (STENHOUSE) e “o profissional prático reflexivo” (SCHÖN), ambos compartilham o desejo de emancipação desses de qualquer forma de autoritarismo. (ELIOT, 1993; PÉREZ GÓMEZ, 1998).

3.2.4 Kenneth Zeichner e professor reflexivo crítico

Kenneth Zeichner, professor e pesquisador da Universidade de Wisconsin, Madison (EUA), fundamenta-se em John Dewey que discutir o conceito de professor reflexivo crítico. Considera que nenhuma formação pode ser neutra e explicita as suas opções “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 conseqüências sociais”. (ZEICHNER,

1995b, p. 11 *apud* GERALDI *et al.*, 1998, p. 243). Esse teórico argumenta que todas as decisões do professor, relacionadas à seleção de conteúdos, à definição de metodologias e avaliação, à organização do tempo e espaço escolares, são definições ético-políticas. (ZEICHNER, 1993; LISTON; ZEICHNER, 1993)

O pensamento de Zeichner retrata um esforço de contextualização social e de problematização política e ideológica da formação de professores e, também, um olhar diferente, construído a partir de um investimento nas práticas de ensino como objeto teórico. Os trabalhos de Zeichner oferecem uma contribuição interessante para a expansão do conceito de prático reflexivo proposto por Schön, quando apresentam e problematizam as diversas concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores.

Assim, Zeichner supera Schön no ponto de vista de Nóvoa (1993) e Geraldí, Messias e Guerra (1998). Em trabalho realizado com Dan Liston, em 1993, Zeichner realiza críticas ao modelo reflexivo de Schön, considerando-o muito restrito. Schön apresenta quatro elementos, relativamente estáveis, que proporcionariam aos profissionais referências sólidas a partir das quais pudessem examinar suas teorias: (1) as linguagens, meios e repertórios que usam para descrever a realidade e realizar suas experiências; (2) os sistemas de apreciação ou valorização de que se valem para identificação de situações problemáticas, para avaliação de suas indagações e diálogos reflexivos; (3) os sistemas de compreensão geral por meio dos quais dão sentido aos fenômenos; (4) a definição de papéis pela qual suas tarefas são propostas e por meio da qual fixam seu cenário institucional. Para Schön, esses elementos são “panos de fundo” para a realização da reflexão sobre o conhecimento na ação.

Liston e Zeichner (1993) advertem que Schön não desenvolve a evolução ou a alteração desses elementos, ainda que sustente serem suscetíveis de mudança por meio da reflexão. Advertem também que esses elementos podem representar concepções e práticas não questionadas dos professores, reduzindo a possibilidade de se conscientizarem sobre as crenças e valores. Uma outra crítica que realizam sobre a obra de Schön refere-se ao fato desta retratar os profissionais se envolvendo individualmente em práticas reflexivas, com o objetivo de mudar imediatamente as situações concretas em que estão envolvidos. Eles consideram que este enfoque é reducionista e restrito, portanto, limitante do sentido do que deveria ser uma prática reflexiva e comentam:

A prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e uma definição de papéis, que valorize a ação reflexiva e a ação coletiva orientada não só para as interações dentro da sala de aula e na escola,

mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas. (LISTON; ZEICHNER, 1993, p. 81).

Para esses autores, a teoria de Schön não proporciona uma análise sobre a forma como o processo reflexivo, contribui para a modificação dos limites impostos pela burocracia institucional em relação ao trabalho do professor, não questiona as concepções sobre o ensino e os fins da educação que os professores possuem, nem as possibilidades de provocar a sua imersão, com vistas à transformação.

3.2.5 Carr e Kemmis e a reflexão crítica

Carr e Kemmis, da Universidade de Deaken, Austrália, desenvolvem trabalho denominado pesquisa-ação participativa. Estabeleceram relação entre uma concepção libertadora da prática de ensino e um processo de emancipação dos próprios professores, para sua configuração como intelectuais críticos. Esses teóricos fundamentam-se em Habermas e defendem que os problemas educacionais são práticos, nunca teóricos, o que deveria dirigir as pesquisas educacionais, visto que:

a pesquisa educacional não pode ser definida pela referência aos objetivos apropriados a atividades de pesquisa envolvida com a resolução de problemas teóricos, mas, ao invés disso, deve operar com um quadro de referência de fins práticos em nome dos quais as atividades educacionais são conduzidas. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 108).

Para eles, a pesquisa educacional deveria referenciar-se nos modos de pensar dos professores, pois suas teorias práticas são produtos da existência e da tradição das comunidades pensantes, com suas regras e valores. Esse reconhecimento não significa reificação das crenças dos docentes, que devem ser submetidas a questionamentos e à crítica. Defendem uma postura dialético-reflexiva sobre a prática, procurando superar as falsas dicotomias: do individual *versus* social e do objetivo *versus* subjetivo, considerando que as pessoas e suas ações não são apenas causadas pelas suas intenções e circunstâncias; elas são construídas pela ação no mundo e também constroem a prática e a história. Procura abranger essas perspectivas em um arcabouço mais abrangente de construção e reconstrução histórica, social e discursiva. “A pesquisa sobre a prática a partir dessa consideração tende a adotar

métodos de pesquisa reflexivos – métodos como aqueles das ciências sociais críticas ou da pesquisa-ação colaborativa.”³⁴ (KEMMIS; WILKINSON, 2003).

3.3 A relação teoria e prática e o professor pesquisador/reflexivo

As formas de se compreender a relação entre teoria e prática são muitas. Candau e Lelis (1983) agrupam-nas em dois esquemas: visão dicotômica e visão de unidade. A visão dicotômica está na separação entre teoria e prática, enfatizando-se uma total autonomia de um em relação ao outro. Essa separação assume sua forma mais radical na visão dissociativa na qual ao teórico cabe pensar, elaborar, refletir, planejar e, ao prático, executar, agir, fazer. Na visão associativa, teoria e prática são pólos separados, mas não opostos. A prática é lugar de aplicação da teoria, assim, não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem da teoria. Na visão associativa “se há desvios, é a prática que sempre deve ser retificada para melhor corresponder às exigências teóricas” (CANDAU; LELIS, 1983, p. 14).

A visão de unidade está centrada na vinculação entre teoria e prática, não significando uma identidade. Essa articulação é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação à outra, pois são dois componentes indissolúveis da práxis definida como “atividade teórico-prática; tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só, artificialmente, por um processo de abstração podemos separar, isolar um do outro”. (VASQUEZ, 1977, p. 241). Este teórico considera que a atividade reflexiva como interpretação ou como instrumento teórico é sempre uma atividade intelectual teórica. Não se trata, então, de pensar um fato, mas revolucioná-lo, para que a transformação ideal penetre o próprio fato.

Stenhouse acredita que há necessidade de uma teoria que precisa ser entendida pelo professor, que faça mediação entre ensino e pesquisa, que favoreça e enriqueça a ação do docente. A teoria assume um papel de mediação entre a prática passada e uma prática presente, visando a transformação dessa última, uma vez que ela se torna uma fonte de problemas que gera ações e saberes e o professor torna-se, então, um pesquisador. (SERRÃO, 1998). Isso implica em concessões dos intelectuais em tornar mais acessível suas teorias, e acessão do professor em termos de conhecimento teórico. (DICKEL, 1998).

³⁴ Pesquisa-ação colaborativa além das características tradicionalmente definidoras da pesquisa-ação, Kemmis (2003) acrescenta: é um processo social, é participativa, é prática e colaborativa, é emancipatória, é crítica e é recursiva (reflexiva e dialética)

Parece central no pensamento de Schön que o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente encarnado nela. Entretanto, não há como situá-lo somente na prática, pois “o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo”. (GHENDIN, 1998, p. 132).

Zeichner (1993) tem como premissa o fato de que os professores estão constantemente a criar saberes. As estratégias de intervenção, que constroem no cotidiano de suas práticas, encarnam teorias sobre a maneira de compreender os valores educacionais. Para ele, a prática de todo professor resulta de uma teoria pessoal, seja ela reconhecida ou não. Sua posição é de que as teorias construídas pelos professores são teorias tanto quanto aquelas originadas nas universidades ou centros de pesquisa e, portanto, ambas precisam ser avaliadas sobre a sua qualidade. Para Zeichner, a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, por meio de uma sistematização, que passa por uma postura crítica do educador sobre suas experiências, ou seja, considera a prática profissional como práxis.

Carr e Kemmis acreditam que a práxis crítica ocorre quando o esclarecimento dos sujeitos se dá diretamente em sua ação social transformadora, o que requer uma “integração da teoria com a prática como momentos reflexivos e práticos de um processo dialético de reflexão, esclarecimento e luta política levada a cabo por grupos que têm como objetivo sua própria emancipação” (CARR E KEMMIS, 1988, p. 144).

Para Charlot (1998) não existe um problema de diálogo entre a teoria e a prática, mas um desencontro entre dois tipos de teorias: uma, a do professor, enraizada na prática; e outra, a do pesquisador construída pela observação da prática do professor ou pelas próprias idéias entre os pesquisadores. A fertilidade da epistemologia da prática ocorrerá se se considerarem inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito professor, pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação (GIMENO, 1999).

3.4 A pesquisa e a reflexão na formação de professores

Como dito anteriormente, o entusiasmo despertado pelo movimento em favor da formação do prático reflexivo tem sugerido uma proximidade entre a idéia de reflexão e a de pesquisa, impulsionando quase que uma identificação entre o professor reflexivo e o professor

pesquisador. (LÜDKE, 2001b). Existem diferentes formas de se conceber a pesquisa e a reflexão na formação de professores, o que torna necessário realizar uma distinção entre elas.

Para Lüdke (2001b), a reflexão tem um caráter essencial no trabalho do professor; já a pesquisa não se reveste desse caráter essencial, embora seja importante e deva ser estimulada em seu trabalho. Lüdke acredita que “nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca é, por força, verdadeira” (LÜDKE, 2001, p. 31). A realização de pesquisa implica atitude reflexiva e, ambas devem conter elementos críticos. A abrangência dada ao uso do termo reflexão, sua aproximação excessiva do conceito de pesquisa na formação e na atuação de professores são questionadas por diversos teóricos, o que tem gerado divergências e polêmicas. Para uma melhor compreensão do tema, é preciso esclarecer esses diferentes posicionamentos.

3.4.1 Pesquisa, escola básica e universidade

Na literatura atual sobre formação de professores, a pesquisa aparece como uma prática fundamental no desenvolvimento profissional do professor. A crença de que o desenvolvimento profissional ocorre por meio da articulação entre teorias e prática, vinculada a valores éticos que objetivam a transformação social, é manifestada por pesquisadores como Zeichner (1993), Contreras (2002), Carr e Kemmis (1988), Giroux (1997), entre outros. Dessa forma, a formação do prático reflexivo pressupõe uma mudança nas relações entre escola básica e universidade.

Zeichner (1998), ao analisar as relações entre o pesquisador acadêmico e o professor pesquisador, percebe-as entrelaçadas por questões de poder, privilégio, voz e *status*. Para ele, existe um distanciamento entre as pesquisas produzidas pelos acadêmicos e seus usos pelos que estão diretamente envolvidos na educação básica. Esse teórico acredita que os professores da escola básica não buscam as pesquisas produzidas pela academia para se instruir e melhorar suas práticas, assim como os acadêmicos não usam o conhecimento produzido pelos professores e pela pesquisa-ação para informar seu trabalho.

Na concepção de Zeichner, os professores têm teorias que podem contribuir para o ensino. Sendo assim, a produção de conhecimento sobre o ensino de qualidade não pode depender somente do que é produzido pela academia, pois é de competência tanto das universidades e centros universitários, quanto da escola básica. Relacionado a esse fato, esse pesquisador defende a necessidade de que a universidade reconheça a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores (ZEICHNER, 1993).

A posição de Zeichner em defesa de uma maior interação entre as vozes dos professores e dos acadêmicos, de uma participação mais efetiva daqueles nas decisões sobre a pesquisa e de um maior respeito pelos seus conhecimentos, não deve ser interpretada como uma desconsideração sobre a necessidade de produção de conhecimentos na área da educação; tampouco, uma desvalorização da pesquisa acadêmica. Sua posição ratifica o reconhecimento da necessidade de melhoria das relações entre universidade e escola básica e a busca de valorização dos trabalhos que os pesquisadores universitários realizam junto aos professores, em pesquisas conjuntas. (ZEICHNER, 1998). Com esses argumentos, Zeichner destaca-se na defesa de uma pesquisa próxima à realidade do professor, que atua em sala de aula.

No Brasil, o estudo³⁵ realizado por Lüdke (1998), sobre as relações entre o professor da escola básica e a pesquisa é referência para a discussão desta questão. Os resultados mostram diferentes posicionamentos sobre a importância da pesquisa para o trabalho dos professores e as dificuldades para a realização das mesmas. Os professores entrevistados atribuem um significado positivo, quase ideal, à pesquisa acadêmica, mas não a aceitam como 'prática' na escola básica. Assim, as representações que eles têm são fortemente marcadas pela conotação acadêmica que foram construídas nos cursos que fizeram parte de sua formação. Lüdke acredita que

o predomínio da conceituação acadêmica da pesquisa não deixa muito espaço, nem estofo para o desenvolvimento de concepções paralelas mais amplas, que permitam abrigar o trabalho voltado para questões da prática diária das escolas, sem abrir mão, entretanto, dos cuidados que devem cercar toda forma de pesquisa. (LÜDKE, 2001a, p. 37-38).

3.4.2 A ampliação do conceito de pesquisa

As representações encontradas entre os teóricos sobre o conceito da pesquisa não são consensuais, razão pela qual julgamos oportuno apresentar algumas delas para que possamos ampliar o conceito de pesquisa, necessário para uma maior compreensão e análise do trabalho ora apresentado.

Alguns autores, dentre os quais Hammersley (1993), Lee Shulman (1999) e Beillerot (2001) marcam posições mais conservadoras, apontando a necessidade de se estabelecerem

³⁵ Apesar do reconhecimento e da valorização da pesquisa como elemento essencial no trabalho docente, nos meios acadêmicos em todo o mundo e até nas políticas públicas de formação de professores, poucos estudos são realizados sobre a sua prática na escola básica.

critérios para se definir o que seria uma pesquisa feita por professores ou mesmo questionando a necessidade de o professor realizá-la.

A necessidade da pesquisa para o trabalho docente não é respondida de forma unânime. Alguns se aproximam de Hammersley (1993) que defende a clara separação entre ensino e pesquisa, e esclarece os riscos de se favorecer uma dependência entre o ensino e a pesquisa. Hammersley chega a declarar que a integração dos dois papéis, de pesquisador educacional e de professor, na figura do docente, pode ser prejudicial para ambos, o ensino e a pesquisa (HAMMERSLEY, 1993, p. 27 *apud* LÜDKE, 2001c). Este teórico argumenta que, a despeito das desvantagens, há também vantagens na prática da pesquisa mais tradicional. Entre elas, um certo distanciamento da realidade estudada, uma provável maior capacidade para olhar a situação na qual o professor está envolvido, de forma global, e maior possibilidade de obtenção de informações e de recursos, que poderiam assegurar dados mais válidos para a pesquisa (LÜDKE, 2001b).

A análise realizada nos trabalhos de Lee Shulman (1999), ao se posicionar contra a realização de pesquisa pelos professores, levanta duas questões: se a academia ainda busca a definição de critérios básicos para as pesquisas dos pesquisadores acadêmicos, como propor princípios para a formação dos futuros pesquisadores da educação? Outra questão que se coloca é sobre a autoria da pesquisa. De quem é realmente a pesquisa, quem é responsável por sua avaliação e pelo sentido seguido na sua interpretação, quando se assume a pesquisa feita com a colaboração do professor da escola?

Em trabalho realizado nos Institutos de Formação de Professores (IUFMs), na França, Beillerot (2001) adverte que a pesquisa não pode ser colocada como a redentora de todas as mazelas da educação, deve-se ter alguns cuidados ao se iniciar uma atividade de pesquisa com os professores. Entre eles, um trabalho anterior com o professor, para tornarem-se mais conscientes de sua subjetividade em uma ação e encontrar as vias de uma melhor objetividade, até elaborarem um ponto de vista suficientemente distanciado para constituírem objetos de pesquisa. Beillerot (2001) distingue a diferença entre **fazer pesquisa** e **ser pesquisador** impõe um *status* e um reconhecimento social. Para o autor, o uso da palavra pesquisa envolve um pressuposto pleno de sentidos, equívocos e conivências: para o bem ou para o mal, no âmbito da universidade, a pesquisa ou é científica ou não é pesquisa.

André (2001) argumenta que é demais colocar sobre os ombros do professor mais uma tarefa: realizar pesquisa. Acredita que ensino e pesquisa exigem habilidades diferentes,

portanto, formações com enfoques diferentes. Isso não significa que o professor não deva ter espírito de investigação: deve aprender a observar, formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos para sua prática. No seu ponto de vista, o papel da pesquisa na formação vai muito além da formação do professor pesquisador que ora é vista como panacéia, ora com impossibilidade. Para André, a prática pedagógica é tarefa extremamente difícil de ser realizada se considerarmos todos os componentes éticos e políticos que a envolvem. Reconhecer sua importância e complexidade, no entanto, não significa confundi-la com a pesquisa, nem igualar-se a ela.

A pesquisa sobre a prática não é bem vista por Charlot (2001) e nem por Gimeno (2001). O primeiro faz distinção entre o ato de pesquisa e o ato de pedagógico. Esse teórico argumenta que ensino é um ato mais complexo que pesquisa: “a pesquisa não pode dar inteligibilidade a todas as reações de um professor na sala de aula. Pode focalizar certos aspectos do ensino, mas jamais dará conta de sua totalidade” (CHARLOT, 2001, p. 84). Não cabe dar à pesquisa um poder que não tem, o de ditar regras para a prática docente. O segundo fala da dificuldade de distanciamento, e que o professor, ao ser visto “de fora”, às vezes, teria de se reconhecer mal profissional, não suportando que se veja, é melhor então que não o faça.

Outros teóricos, como Cochran-Smith e Lytle (1993), Zeichner (1993/1998), Lüdke (2002), Pereira (2003), enfrentam a questão polêmica do reconhecimento pela comunidade acadêmica das pesquisas feitas pelos professores. Acreditam que estas representam uma conquista não apenas no campo epistemológico, mas no campo moral e político, e empenham-se em definir critérios que dêem conta desse tipo de pesquisa, de modo a validá-las.

Cochran-Smith e Lytle (1993), *apud* Zeichner (1998), destacam traços do movimento em defesa da pesquisa feita pelo professor e ensaiam proposições de novos critérios, mais próximos do tipo de pesquisa realizada pelo professor da escola básica. “Esses novos critérios se ligam a formas de validação e de veiculação dos trabalhos de pesquisa mais integrados à vida da escola, ao tipo de relacionamento entre os professores, à oralidade, ao diálogo, à conversação, à participação democrática, entre outras características”. (LÜDKE, 2001c, p. 40; ZEICHNER, 1998; PEREIRA, 2003).

Os teóricos, Anderson e Herr (1999), *apud* Lüdke (2001), também propõem critérios para a validade e valorização dos trabalhos desenvolvidos por professores: a extensão das

ações provocadas pela pesquisa; a permissão da aprendizagem aos indivíduos e aos sistemas; a colaboração na qual ela é feita; a possibilidade de transformação da realidade.

Para Zeichner (1993) a prática reflexiva deve estar vinculada ao resgate da legitimidade dos conhecimentos gerados nas escolas, questionando o distanciamento e a hierarquização entre os profissionais envolvidos na formação e na pesquisa educacional: professores, pesquisadores universitários e docentes. Zeichner preocupa-se em ampliar o conceito de pesquisa para atender os requisitos levantados pelo trabalho de professores, supervisores e diretores na escola básica, buscando introduzi-la no conjunto de tipos de pesquisa utilizados pela comunidade educacional. Ele acredita que, assim como fizeram as abordagens qualitativas, o reconhecimento acadêmico das pesquisas realizadas pelos professores traria contribuições para o enriquecimento da pesquisa educacional, porque a aproximaria dos reais problemas vividos pelo professor e da percepção deles. (LÜDKE, 2001; ZEICHNER, 1993).

Freire (1997) acredita que a atitude de pesquisa deve estar presente na prática de todo professor e argumenta que ensino e pesquisa são indissociáveis não chegando a defender uma pesquisa típica do professor.

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca e a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1997, p. 32 – Nota de rodapé)

Outros teóricos brasileiros, tais como Lüdke (1993), Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998), Passos (1997) e Garrido (2000), embora enfatizem pontos de vista diferentes, têm raízes comuns, e reconhecem a importância dos saberes da **experiência** e da **reflexão crítica** para a melhoria da prática; atribuem ao professor um **papel ativo** no próprio processo de desenvolvimento profissional e **defendem a criação de espaços coletivos**, na escola, para desenvolver comunidades reflexivas.

As obras de Pedro Demo (1996, 1997) representam um esforço de incorporar a pesquisa na formação de profissionais, inclusive de professores, em uma linha de trabalho diferente daquela representada pelo movimento em prol da formação do professor reflexivo, já que o autor está mais preocupado em denunciar o efeito reprodutivista do ensino, situando questões como condições de trabalho, condições sociais, econômicas e políticas que

interferem no contexto escolar, na periferia de seu trabalho. Esse teórico define pesquisa como “a competência metodológica de questionar a realidade, de dialogar criticamente com ela, para poder melhor intervir na prática”. (DEMO, 1996, p. 236).

Entretanto, esse autor preocupa-se em flexibilizar o conceito de pesquisa,³⁶ ao analisar a realidade do ensino superior no país, adequando-o e estabelecendo algumas providências: primeiro, compreender a pesquisa como princípio educativo; a capacidade de se estabelecer um questionamento reconstrutivo como propedêutica da vida diária e como princípio científico que, sobre as bases da metodologia científica, gere conhecimentos. Segundo, como princípio científico, ou seja, uma prática fundada na habilidade de re-construir conhecimentos, inovar (qualidade formal) e intervir (qualidade política). Terceiro, equilibrar a pressão de originalidade aceitando como pesquisa produções mais modestas e realistas, cuja busca de originalidade apareça na capacidade de síntese própria, pelo menos. A quarta providência seria entender pesquisa mais como atitude que como produto.

Lüdke (2001, 2002) reconhece a importância de admitir a pesquisa realizada pelo professor como membro legítimo, no conjunto de tipos de pesquisa hoje à disposição dos pesquisadores da área da educação, **posicionando-se a favor** da “introdução da pesquisa na formação inicial e continuada do professor, garantindo o exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma. *Isso é fácil de afirmar e propor, e muito difícil de realizar*”. (LÜDKE, 2001b, p. 51, grifos acrescentados). Entretanto, Lüdke (2001c) não acredita ser necessário, nem justificável, por um lado, estabelecer uma pesquisa própria do professor, limitando seu trabalho a essa opção obrigatória. Por outro lado, a pesquisa típica da universidade teria a ganhar com a aceitação de uma nova conceituação da pesquisa do professor, que lhe conferisse estatuto epistemológico legítimo. Essa aceitação favoreceria a própria universidade na ampliação de seus horizontes de pesquisa, envolvendo temas e abordagens metodológicas mais próximas dos problemas vividos por alunos e professores, podendo, assim, contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento do saber docente.

³⁶ Com o objetivo de desfazer a crença de que pesquisa é atividade especial, para profissionais especiais, Demo (1997) coloca cinco desafios da pesquisa para o professor, com fins especificamente educativos: (1) (re) construir o projeto pedagógico próprio para ter competência para contribuir na elaboração do projeto pedagógico institucional; (2) construir textos científicos próprios para tê-los como ferramenta científica e para utilizá-lo em suas aulas; (3) construir material pedagógico próprio tendo por base a pesquisa e a formulação própria; (4) inovar a prática, pesquisando saídas para os desafios encontrados; (5) processo permanente de recuperação da competência profissional através de cursos de capacitação, de pesquisa e de elaboração própria, atualização permanente e manejo de instrumentalização eletrônica.

Percebeu-se um esforço de vários teóricos para superar a falta de clareza sobre que pesquisa poderia ser considerada indicada para responder às necessidades sentidas pelos professores e, assim, contribuir para o desenvolvimento de seu saber. Neste trabalho, posicionamo-nos **junto àqueles que defendem a pesquisa** na formação e no trabalho docente. Acreditamos que as pesquisas realizadas pelos professores podem propiciar um olhar diferenciado do professor sobre sua sala de aula e seu próprio contexto, além de respostas a questões que o perseguem, atormentam, atribuindo-lhe toda a responsabilidade pelo fracasso de seus alunos, aumentando-lhe o sentimento de culpa, quando não percebe alternativas de intervenção, tanto na aprendizagem dos alunos, quanto nos limites impostos pela burocracia educacional. Para este público é necessário estabelecer critérios para definir qual tipo de pesquisa fazem. Contudo, na realidade educacional brasileira atual, as condições de trabalho e de formação tanto dos próprios professores universitários como dos professores da escola básica, muitas vezes alunos dos cursos de licenciatura, dificultam, e muito, a concretização deste ideal, tornando-o quase uma utopia.

Reconhecemos o perigo da apropriação desta luta contra-hegemônica na retórica das políticas de formação de professores, que acaba por apropriar da pesquisa, empregando-a outro sentido. Essa atitude, além de minar os propósitos de autonomia e democracia presentes no movimento em favor do prático reflexivo, pode originar políticas que desqualifiquem a universidade, enquanto produtora de conhecimentos, reduzindo, inclusive, os incentivos financeiros para a pesquisa.

3.4.3 As diferentes formas de se conceber a reflexão

O termo reflexão tem sido apropriado com sentidos muito diferentes daquele defendido pelo movimento a favor da formação do prático reflexivo. Zeichner (1993) alerta sobre a atenção que se deve dar ao conteúdo da reflexão e à sua ligação com os fins e objetivos educativos mais amplos. Esse teórico desenvolve uma análise crítica dos usos dissimulados do termo reflexão e alerta para a desvirtualização do conceito, pelo modo como a noção do professor, como prático reflexivo, é utilizada na reforma de ensino por que passam vários países. Ele apresenta quatro características que minam a intenção de emancipação: (1) direcionam a reflexão de forma a incentivar os professores a imitarem as práticas sugeridas pelas investigações produzidas por outros; (2) limitam o processo reflexivo às estratégias de ensino, excluindo a definição dos fins educacionais; (3) centram a reflexão do professor em sua própria prática ou em seus alunos, desconsiderando as condições sociais que influenciam o ensino; (4) insistem na reflexão dos professores individuais, que devem pensar sozinhos o

seu próprio trabalho. Essas quatro características presentes nas propostas de reforma minam a intenção de emancipação expressa pelos reformadores, transformando apenas em retórica os compromissos e valores defendidos pelo movimento em prol da formação do professor reflexivo. O ensino reflexivo torna-se um processo racional e imparcial, ao invés de apaixonado e imbuído por preocupações éticas.

Em dois trabalhos, Zeichner (1993) e Liston & Zeichner (1993), ao historicizar as diferentes tradições de prática reflexiva, buscam construir uma base conceitual para o tipo de reflexão que eles próprios apóiam, diferenciando-a daquelas concepções usadas nas reformas de ensino como tendo o mesmo sentido. Zeichner adverte, preocupando-se em saber como os professores estão refletindo e sobre o que estão refletindo: “há uma diferença entre refletir sobre racismo, amendoim ou queijo” (ZEICHNER, 2001, p. 12). Procurando aclarar os diversos sentidos atribuídos ao termo, ele identifica e descreve quatro tradições históricas da prática reflexiva: a acadêmica, a da eficiência social, a desenvolvimentalista e a reconstrução social.

3.4.3.1 Tradição Acadêmica

Esta tradição surge antes da aparição dos programas de formação de professores, no início do século XX. Defendia-se que o domínio de uma matéria é o mais importante na formação e nos cursos de ciências da Educação. Acentua-se o papel do professor enquanto acadêmico e especialista das matérias de estudo (conteúdo de ensino); quanto mais conhecimento possua o professor, melhor poderá transmiti-lo. Mas o professor também é considerado como intelectual, aquele que coloca o aluno em contato com as aquisições científicas e culturais da humanidade.

Para cumprir o seu papel, o professor deve compreender logicamente a estrutura epistemológica da disciplina e os processos de investigação, com o propósito de aprender a ensiná-la, incorporando-se o conhecimento do conteúdo pedagógico das disciplinas. Deve, ainda, aprender o domínio de técnicas didáticas para a transmissão mais eficaz, ativa e significativa da mesma (PÉREZ GÓMEZ, 1998) A sólida formação nos conteúdos das disciplinas deve ser complementada com experiência de aprendizagem numa escola.

Nesta tradição, a reflexão volta-se para as disciplinas e a representação e tradução do saber das disciplinas para o desenvolvimento da compreensão dos alunos; a transposição didática.

3.4.3.2 Tradição da Eficiência Social

Esta tradição surge na primeira metade do século XX. Um dos primeiros esforços de se realizar essa formação, data de 1925 com a afirmação do poder do estudo científico do ensino, para o estabelecimento da base da construção curricular da formação de professores, reconhecendo-se a necessidade da formação de professores nas universidades. Aqueles que defendem esta tradição procuraram uma descrição dos deveres e das características dos professores que poderiam constituir uma base suficiente para definição sistemática do que devia ser ensinado, com base na análise cuidadosa do trabalho dele. Insiste-se na aquisição de habilidades e destrezas docentes específicas e observáveis, que se supõem relacionadas com o resultado: a aprendizagem do aluno.

Outro elemento importante foi o desenvolvimento de sistemas de instrução, gestão e avaliação para supervisionar o domínio do aluno em cada competência. Um dos passos significativos que se produziu nesta tradição foi o desenvolvimento do micro-ensino como método para dividir técnicas específicas aos alunos, futuros professores, na Universidade de Stanford. Os alunos praticavam essas destrezas com pequenos grupos de alunos. Posteriormente, o micro-ensino foi introduzido nos cursos de formação com a denominação de minicursos e incluíam leituras e filmes. Em íntima relação com essa perspectiva elaboraram-se materiais de protocolo e simulação para programas de competências.

Uma das manifestações desta perspectiva foi o surgimento da formação de competências/desempenhos, nos anos sessenta e setenta. Hoje, esta tradição retorna sob a denominação de formação de professores baseada na investigação. Como exemplo, Liston e Zeichner (1993) citam a definição de uma base de conhecimento que podem compor um currículo de formação. Nessa perspectiva, o professor é considerado um técnico que deve dominar a aplicação de conhecimentos científicos produzidos por outros e transformados em regras de atuação. No processo de formação a reflexão centra-se na aplicação de determinadas estratégias de ensino, sugeridas pela investigação. A reflexão recai sobre os aspectos tecnológicos do ensino.

3.4.3.3 Tradição desenvolvimentalista

Essa tradição surge nos princípios do século XX, anos vinte e trinta, proposta por educadores denominados progressistas centrados no aluno, por Liston e Zeichner (1993). A principal característica desta tradição é o pressuposto de que é a ordem natural do

desenvolvimento do aluno que estabelece a base para a determinação do que deve ser ensinado, tanto aos alunos das escolas públicas como aos seus professores. Esta ordem natural de desenvolvimento seria determinada por investigações, compreendendo a observação cuidadosa e a descrição do comportamento do aluno por vários estágios.

Essas idéias eram defendidas pelos propositores da Escola Nova, que criticavam a formação dada aos professores, que não proporcionava o desenvolvimento da criatividade do profissional, nem o conhecimento do desenvolvimento da criança. Propunha-se, então, que as escolas de formação oferecessem ao futuro professor um ambiente de formação semelhante àquele que deveria criar para o aluno: um ambiente acolhedor e estimulante.

Vito Perrone (1989) identifica três metáforas centrais de professores associadas às primeiras manifestações desta tradição progressivo/desenvolvimentalista na formação de professores: naturalista, artista e investigador. O professor, enquanto naturalista, ressaltava a importância de se observar as condutas das crianças para construir um currículo e um ambiente de sala de aula coerente com o interesse dela. O professor, na condição de artista, deveria ter um profundo conhecimento da psicologia evolutiva para que interviesse na aprendizagem do aluno. Também deveria estar desperto em todas as suas faculdades. Para isso, a formação deveria propiciar experiências em torno da dança, teatro, pintura, escrita e narração, de maneira a manifestar frente a seus alunos atitudes criativas, investigadoras e de abertura mental. O professor, na condição de investigador, deve ter uma atitude experimental a respeito da prática, sendo que o estudo da criança deve fundamentar a investigação do professor sobre a prática.

A título de ilustração sobre a importância da atitude experimental e suas relações com a temática artística e naturalista, verifica-se a citação sobre o resumo dos objetivos da *Cooperative School for Students Teachers*, feita por Lucy Sprague Mitchell:

Nosso objetivo consiste em preparar professores cuja atitude em seu trabalho e em sua vida seja científica. Para nós, isto significa uma atitude de vigilância, de observação alerta; um constante questionamento do método antigo à luz de novas observações; uma utilização do mundo, assim como dos livros, como materiais de introdução; uma abertura mental experimental, e um esforço para conservar registros tão confiáveis como o que permitir a situação, com o fim de fundamentar o futuro no conhecimento preciso do realizado. Do mesmo modo, nosso objetivo consiste em formar estudiosos, cuja atitude em seu trabalho e em sua vida seja de artista. Para nós, isto quer dizer uma atitude de entusiasmo, de impulso emocional, uma autêntica participação em alguma fase criativa do trabalho e um sentido de que a alegria e a beleza são posse legítima de todos os seres humanos, jovens e velhos. Se podemos formar professores com um enfoque experimental, crítico e motivado a respeito de seu trabalho, estamos dispostos a deixar em suas mãos o futuro do ensino (MITCHELL, 1931, p. 251 *apud* LISTON; ZEICHNER, 1993).

Esta tradição ressalta ainda o compromisso do aluno com a própria aprendizagem, a relação entre aprendizagem e experiência de vida, o estímulo à comunicação, experiências de campo relacionadas tanto com expressões de arte, como com áreas acadêmicas, e a compreensão do desenvolvimento infantil. A reflexão focaliza-se no desenvolvimento cognitivo do aluno.

3.4.3.4 Tradição reconstrucionista social

A tradição reconstrucionista social surge com os progressistas radicais, na década de trinta, quando os professores eram desafiados a tomarem o poder político e a conduzirem a nação ao socialismo (esta perspectiva continua a ser expressada e debatida na *John Dewey Society for the Study of Education*). Uma das principais tensões, que permanece até hoje entre os defensores desta tradição, se coloca entre o doutrinamento ou a promoção do pensamento crítico, sendo debatido “até que ponto os docentes e formadores de professores deviam doutrinar, conscientemente, seus alunos nos valores socialistas e coletivistas ou basear-se nos métodos do experimentalismo e da investigação reflexiva para conseguir melhoras sociais”, (LISTON; ZEICHNER, 1993, p. 52).

Esta tradição define a escolaridade e a formação de professores como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana. A educação era vista como um veículo através do qual seria reparada a injustiça social e corrigidos os males do capitalismo. O papel do professor é o de intelectual transformador, aquele que compreenda bem os problemas sociais, econômicos e políticos, que busque melhora das condições atuais e seja capaz de educar cidadãos dispostos a estudar e pensar criticamente sobre os problemas sociais, e atuar sobre eles. Para Giroux (1997, p. 161), os professores “devem ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens”.

Nos programas que implementam essa perspectiva de formação, os formadores esforçam-se por desenvolver um *currículo integrado*, centrado em problemas essenciais da escola, da sociedade e da cultura. Além de utilizarem contato com a vida real, que contribua para o desenvolvimento de uma visão crítica, realizam excursões que permitem o conhecimento de distintas oportunidades culturais, para melhor compreensão da diversidade

cultural. Nessa tradição, a reflexão centra-se sobre o conteúdo social e político da escolarização.

Para além das tradições acima, Zeichner assinala a **tradição genérica**, na medida em que o ensino reflexivo “em geral” tem sido muito defendido, desde há algum tempo, sem que se atribua grande importância à matéria sobre a qual a reflexão deve incidir, sobre os critérios usados para a avaliação da qualidade da reflexão ou sobre em que medida as decisões dos professores devem conter uma crítica dos contextos social e institucional, em que se situa o seu trabalho.

Zeichner argumenta que todo programa de formação reflete, de certo modo, alguma conformidade com várias orientações existentes nas tradições. Acredita que eles abrangem múltiplos fatores que correspondem às diversas tradições, sendo que o grau de realce e o significado atribuído a esses fatores é que dá identidade aos programas de formação de professores. Este teórico defende que nenhuma das tradições enunciadas proporciona, por si só, uma base moral para o ensino. O bom ensino precisa de elementos de todas as tradições: a representação das disciplinas, o pensamento da criança, as estratégias de ensino sugeridas pela investigação e as conseqüências sociais e os contextos de ensino. Ele defende que todos os aspectos da reflexão enfatizados em cada uma das tradições devem ser contemplados no ensino e na prática reflexiva, tanto na formação inicial como na prática.

3.5 Interdisciplinaridade e a formação do professor pesquisador

Nos programas que implementam a perspectiva reconstrucionista social de formação, os formadores esforçam-se por desenvolver um trabalho interdisciplinar centrado em problemas essenciais da escola, da sociedade e da cultura. Tradicionalmente, as instituições escolares selecionam, organizam e trabalham com conteúdos curriculares distantes das situações e problemas da vida cotidiana e das preocupações pessoais dos alunos, muitas vezes pouco interessantes para eles.

O objeto de estudo de cada disciplina escolar nos oferece uma visão particular da realidade a partir de um corpo de conhecimentos diferenciados, representando parcelas da realidade. Embora manifestem certa continuidade ao longo de sua existência, as disciplinas não são corpos eternos e imutáveis. Elas são frutos de um determinado devenir histórico, e

estão em constante transformação e evolução, como produto das contingências que as modelam e condicionam a mentalidade e os ideais dos homens e mulheres que constroem e reconstroem os conhecimentos. A instituição escolar aparece como o “reino da artificialidade” (SANTOMÉ, 1997).

Desde o início do século XX, John Dewey critica as instituições de ensino que obrigam os alunos a trabalharem com uma excessiva compartimentalização da cultura em matérias, temas e lições. Na ausência de compreensão do conteúdo, os alunos passam a memorizar “uma sobrecarga de fragmentos sem conexão uns com os outros, que só são aceitos baseados na repetição ou na autoridade” (DEWEY, 1989, p. 159). Os conhecimentos assim organizados, distantes da realidade do aluno, traem a autêntica razão de ser da escola: “preparar cidadãos e cidadãs para compreender, julgar e intervir em sua comunidade de forma responsável, justa, solidária e democrática”. (SANTOMÉ, 1998, p. 14).

Esse processo de compartimentalização do saber implicou na perda da noção de totalidade, fundamento epistemológico da interdisciplinaridade e única via de recuperar o sentido da escola, produzindo uma “consciência fragmentada”, com visão parcial da realidade. As práticas escolares contribuem para a construção de maneiras de pensar, atuar, perceber e falar sobre a realidade e para a discussão de questões morais, políticas e sócio-econômicas. (ANGELIS, 1997).

As decisões mais importantes sobre as finalidades do ensino e as estratégias para alcançá-las sempre foram alheias aos professores. A decisão sobre os conteúdos escolares ficou fora do alcance destes, sendo sempre definido de acordo com o interesse e valores das pessoas que mais têm meios para decidir – as classes e os grupos hegemônicos, que historicamente determinam a seleção e organização dos conteúdos escolares (SANTOMÉ, 1997). Nesse contexto, a proposta de interdisciplinaridade surge de educadores progressistas, no início do século passado.

O conhecimento escolar deve oferecer os meios para possibilitar a análise crítica e construtiva de nossa sociedade, facilitando o conhecimento real da situação mundial, criando uma consciência de compromisso ativo diante das desigualdades e possibilitando os instrumentos para a intervenção na transformação social, uma vez que é impossível obter sempre uma única resposta válida e verdadeira. Os problemas relevantes para os cidadãos são globais e complexos.

Se, por um lado, é impossível responder aos problemas da realidade sem dispor de um conhecimento disciplinar, por outro, cabe aos professores buscar, coletivamente, a restauração dos significados humanos do conhecimento. Esta ação implica identificar o que é relevante para a educação, recobrar contatos perdidos entre as diferentes disciplinas como única via para restaurar a aliança entre a ciência e a sabedoria. Propõe-se, então, obter uma integração entre campos do conhecimento e experiências que facilite uma compreensão mais reflexiva e crítica dos conteúdos culturais e dos processos para alcançar conhecimentos concretos.

Um currículo interdisciplinar é capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo de interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino-aprendizagem. Várias estratégias didáticas vêm sendo construídas como forma de converter em relevantes e significativos os conteúdos culturais: currículo interdisciplinar, transversal, centro de interesses, pedagogia de projetos, unidades didáticas.

3.6 Estratégias de formação do professores pesquisadores ou do prático reflexivo

Na avaliação de Lüdke, “para Zeichner, a prática reflexiva é o mesmo que *a prática orientada pela pesquisa*, o que confirma nossa afirmação sobre as fronteiras pouco definidas entre esses dois termos” (LÜDKE, 2001, p. 25, grifos do autor). Apesar de compartilhar da preocupação de Lüdke, discordamos do seu posicionamento em relação à identificação entre prática reflexiva e orientada pela pesquisa nos trabalhos de Zeichner. É bem verdade, como reconhece Lüdke (2001), Zeichner (1993a; 1993b; 1998) tornou-se um dos mais enfáticos questionadores das relações hierárquicas entre professores e pesquisadores. Porém a pesquisa, e especificamente a pesquisa-ação, é uma das estratégias utilizadas por Zeichner nos cursos de formação, em suas próprias palavras

Durante os últimos 15 anos, tenho estado envolvido na promoção do uso da pesquisa-ação enquanto uma dentre várias estratégias para preparar professores capazes de dar mais respostas em termos culturais, professores que trabalhem ativamente para educar todos os alunos rumo aos mesmos padrões acadêmicos elevados. (ZEICHNER, 2003, p. 71-72).

Zeichner (1993) reconhece o âmbito limitado de ação dos formadores. Visto que a formação envolve o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, não se consegue concluir um processo de formação no tempo limitado de um curso.

Este teórico relata o uso de várias estratégias utilizadas, por ele, no seu exercício profissional, mas alerta que atividades aparentemente simples e muito divulgadas podem ser de grande valia, conforme “os objetivos para os quais se dirigem e a qualidade específica de sua utilização” (ZEICHNER, 1993, p. 27). Entre as estratégias utilizadas por Zeichner na formação do prático reflexivo estão: (a) pesquisa colaborativa visando a articulação entre universidade e escola básica, objetivando fornecer ao professor universitário uma visão diferenciada da escola, diferente daquela dominante nos meios acadêmicos (ZEICHNER, 1998); (b) pesquisas que visam a articulação entre escola e comunidade, nas quais procura-se desenvolver inovações no ensino extraídas de conhecimentos originados em pesquisa, utilizando fontes da comunidade (ZECHNER, 1995); (c) pesquisa-ação durante o *practicum*, em que os alunos identificam e exploram assuntos na sua prática de ensino, que são de grande interesse ou preocupação para eles, objetivando um melhor entendimento de um aspecto de sua prática ou da melhoria dela (ZEICHNER, 1999); (d) pesquisas produzidas por professores da escola fundamental, buscando oferecer aos alunos uma visão de dentro da escola (ZEICHNER, 1998); (e) inclusão de materiais produzidos por professores no seu curso de formação, na intenção de levar a voz de professores, pais e alunos de diferentes meios culturais e econômicos para serem objetos de reflexão de seus estudantes. (ZEICHNER, 1998); (f) formação de banco de dados de pesquisas realizadas por professores: a intenção de Zeichner é tornar acessível aos estudantes “o enorme acervo de pesquisas produzidas pelos professores no *Madison Area Action Research Network*, na última década” (ZEICHNER, 1998, p. 225); (g) publicação de produções de professores da escola básica; procura-se facilitar a publicação de trabalhos de interesse dos professores, como vídeos relatando pesquisas, programas de TV sobre pesquisa-ação e realizar uma análise crítica sobre essas produções;³⁷ (h) investimento financeiro em pesquisa de professores (ZEICHNER, 1998) (i) portfólios de ensino:³⁸ há um crescente uso nos programas de formação inicial e continuada nos EUA (ZEICHNER; WRAY, 2001); (j) diários do professor são utilizados como instrumentos de pesquisa do pensamento e da prática do professor (ZEICHNER, 1993; ZABALZA, 1994).

Zeichner (1993) afirma que, apesar de ter lido muito sobre como se tem melhorado o *practicum* e propiciado a formação de alunos mais reflexivos, avalia que há pouca produção

³⁷ Como exemplo, relata que várias revistas sobre pesquisa de professores já foram lançadas tais como *Teaching and Change* organizada pela *National Education Association* e a *Classroom Inquiry*.

³⁸ É uma estratégia relativamente nova na formação de professores, introduzida por Lee Shulman e seus parceiros, em Stanford, no Projeto de Avaliação para professores, na década de 80.

sobre como estas práticas estão contribuindo para prepararem melhor os professores a ensinarem todas as crianças em sociedades multiculturais e democráticas.

3.7 Possibilidades de formação do professor pesquisador e do professor reflexivo na realidade educacional brasileira

As condições de trabalho a que estão submetidos os professores são parte dos estudos e preocupações de vários teóricos, entre eles, Arroyo (1996), Nóvoa (1995), Hargreaves (1996), que apontam fatores como as condições de trabalho do professor, a forma de organização do trabalho no interior da escola, a perda do controle do processo de trabalho, o baixo *status* da profissão, a ausência de políticas efetivas de acesso e promoção profissional que influem na atuação do profissional. Nesse contexto, no Brasil, falar em produção de conhecimentos pelo professor é tabu. (LÜDKE, 2001a). Esta teórica realiza uma pesquisa sobre a possibilidade de realização de pesquisa pelo professor da escola básica, a única fonte de informação específica a que teve acesso.

Na definição do campo de trabalho, foram selecionadas escolas em que havia maiores probabilidades de serem encontradas atividades de pesquisa, ou seja, escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro que apresentavam, oficialmente, atividades de pesquisa realizadas por professores. Dessa forma, as escolas selecionadas configuram-se como “especiais”.³⁹ Essa definição do campo pôde explicitar o tipo de pesquisa realizada por esses professores e as condições necessárias para o desenvolvimento de pesquisas pelo professor: (a) destinar carga horária semanal remunerada; (b) a incorporação da pesquisa pela cultura escolar; (c) plano de carreira e salários dos professores; (d) financiamento de pesquisas; (e) vontade pessoal e isolamento; (f) espaço físico e infra-estrutura; (g) formação para a pesquisa; (h) ligação entre prática docente e pesquisa. A pesquisa realizada pela equipe de Lüdke permitiu verificar que, mesmo em escolas “especiais”, as condições de trabalho pouco favorecem a realização de pesquisa pelos professores.

³⁹ As instituições selecionadas nesta pesquisa, dado o seu caráter diferenciado, não permite transpor diretamente as constatações e conclusões para todas as escolas do ensino básico, entretanto, eles podem explicitar fatores institucionais necessário para a realização de pesquisa pelo professor.

3.8 As repercussões do movimento em favor da formação do prático reflexivo

Entre os teóricos estudados, Elliot e Zeichner demonstram preocupação com a apropriação e, ou, utilização e vulgarização indiscriminada do conceito de prático reflexivo, principalmente, quando apropriado por órgãos oficiais. Corre-se o risco de o conceito ser utilizado e interpretado de forma a sobrecarregar os professores, responsabilizando-os pelo fracasso da educação, eximindo-se outras partes de qualquer responsabilidade e compromisso. Assim, eles não deixam de alertar contra as tendências que utilizam o conceito de prático reflexivo para manter, de forma sutil, a subserviência dos professores.

Outro risco, apontado por Zeichner, é imaginar que o professor reflexivo e a prática reflexiva são a salvação da educação ou dos problemas educacionais. Não se pode esquecer que o professor reflexivo é falível e que, inclusive, pode ocorrer que a reflexão, se realizada individualmente, sirva para justificar práticas arraigadas e autoritárias de um professor conservador. Refletir sobre a prática pode levar à conservação desta. O que distingue essas conseqüências é o desejo de mudar e de inovar, diretamente relacionado às escolhas éticas, políticas e ideológicas. A reflexão individual dificilmente possibilitará ao professor responder satisfatoriamente às demandas de sua prática, pois o conhecimento da cultura do aluno, da comunidade, o tipo de autonomia para decidir sobre os problemas a serem enfrentados exige uma discussão e um compromisso de todas as pessoas envolvidas no ato educativo. Assim, refletir sobre os problemas da sala de aula, relacionando-os com a realidade de vida dos alunos e com o contexto sócio-político cultural e econômico, junto a outros professores e direção escolar, num clima de partilha, cooperação, responsabilidade e compromisso social, além de fortalecer o trabalho docente, integra o corpo profissional que, acreditamos, terá maiores possibilidades de inovar o espaço escolar e transformá-lo em ambiente democrático e justo para alunos e professores.

André (2001) adverte sobre a apropriação do movimento em favor do prático reflexivo no texto oficial: as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica de Nível Superior (2001) incluem a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor, pondo em relevância aspectos como postura reflexiva; domínio de procedimentos de investigação e de registro da prática; a produção e a socialização do conhecimento pedagógico. Ressalta, ainda, a importância de que o professor “tenha acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica” (ANDRÉ, 2001,

p.19). O documento do CNE deixa dúvidas sobre a concepção de pesquisa que está sendo focalizada, não relaciona pesquisa às condições sociais e políticas do ensino, abordando, de forma restrita, o processo ensino-aprendizagem. O texto traz uma nítida separação entre pesquisa acadêmica ou científica e a pesquisa do professor.

Os riscos para o processo de formação de professores advindos de uma postura acrítica da abordagem do professor reflexivo/pesquisador são apontados por Miranda (2001): (a) primeiro, de que se converta em mais uma retórica legitimadora da reforma educacional, pondo mais responsabilidades sobre os ombros dos já esgotados e injustiçados professores, responsabilizando-os mais uma vez pelos seus insucessos; (b) segundo: por insistir em um processo de reflexão orientado para a ação, que visa a resolver problemas imediatos da prática docente; corre-se o risco de confirmar uma prática adaptativa com relação aos problemas existentes e de reflexão passar a ser sinônimo de resolução de problemas na escola; (c) terceiro: ao negar a teoria como parte necessária do processo de autonomia que se pretende implantar, pode-se reduzir, em lugar de elevar, as reais possibilidades de reflexão crítica do professor; (d) quarto: o suposto de que o conhecimento é importante, porque é útil e imediatamente traduzível na prática do professor, reduz muito as possibilidades desse professor se aproximar de uma discussão teórica que não seja orientada para um fim imediato; (e) quinto: corre-se o risco, que não parece muito distante, de que toda essa questão contribua para desqualificar a universidade como instância formadora de professores; (f) sexto: como suporte da reforma curricular dos cursos de formação de professores, o exercício da pesquisa se converte em ação esvaziada de significados se não lhe for garantida uma formação teórica sólida, preocupada não com os aspectos imediatos da vida escolar, mas também com as outras grandes questões da cultura e da sociedade contemporânea.

capítulo 4

Os sujeitos da pesquisa

Neste capítulo, apresenta-se uma síntese dos dados coletados na aplicação do questionário que permitiram o mapeamento das características do grupo de formadores. Optou-se por apresentar um perfil do grupo, não caracterizando os sujeitos formadores, na

intenção de impedir quaisquer identificações dos mesmos. Acreditamos que os processos pelos quais as formadoras significam e re-significam a experiência prática do mundo profissional, integram as suas concepções de mundo, de educação, de escola, de profissão, de magistério e interferem em sua prática social. Ao se considerar que “os sujeitos professores não são apenas profissionais. Embora o magistério seja parte significativa de sua experiência e identidade, eles vivenciam em seu cotidiano outras práticas e espaços sociais, como a família, o lazer, a cidade” (TEIXEIRA, 1999, p. 181). É necessário reconhecer que as formadoras, assim como os demais professores, estão num processo de desenvolvimento profissional, são atores sociais que fazem as escolas e os projetos de formação: se os formadores forem diferentes, os projetos desenvolvidos também o serão. Assim, considera-se que os formadores possuem um sistema próprio de atitudes e normas, e enfrentam dificuldades e desafios no exercício de sua profissão. Essas experiências permitem um fazer-se e refazer-se, num permanente construir-se.

À semelhança de outros países, tal como a França (BIREAUD, 1995) verifica-se, atualmente, que a formação do professor universitário não tem recebido a merecida atenção. Paradoxalmente, enquanto a universidade tem-se preocupado com a formação do professor para atuar no Ensino Fundamental e Médio, tem ocorrido pouca discussão sobre a formação de seus próprios professores. Existem universidades federais brasileiras cujo corpo docente é composto predominantemente por professores que têm apenas a graduação e/ou alguma especialização. Os dados do Sistema de Informação sobre as Universidades Brasileiras – SIUB, publicados em 1995, mostram que havia 43.747 docentes atuando no 3º grau nas universidades federais, sendo que 10.796, 24,2%, tinham formação em nível de graduação e 10.134, 22,78%, possuíam alguma especialização. Isso quer dizer que 46,8% dos professores que atuavam nas universidades federais tinham apenas especialização (GONÇALVES; GONÇALVES, 1998).

4.1 O perfil dos formadores

O professor universitário é o único profissional de nível superior que “entra para uma carreira sem que passe por um julgamento de pré-requisito em termos de competência e de experiência prévia no domínio das habilidades de sua profissão”, alerta Balzan (1996, p. 53). Diferentemente dessa afirmativa, as formadoras do Curso Superior de Formação de Professores para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (CSFP) foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: o primeiro, eliminatório, a qualificação mínima

de Pós-graduação *lato sensu*. O segundo, classificatório, ter experiência profissional: no Ensino Fundamental – 07 pontos; como formador de professores em qualquer nível – 08 pontos; trabalhos publicados, interna ou externamente, na área da educação – 05 pontos; títulos acadêmicos sendo que, doutorado – 10 pontos; doutorado em andamento – 07 pontos; mestrado – 05 pontos; e mestrado em andamento – 03 pontos.

O terceiro critério foi avaliação, por uma comissão externa, do plano individual de trabalho, ou seja, a proposta de trabalho da disciplina para a qual se candidatou. Constatou também da análise das produções e a apresentação e defesa pública dessas propostas, em seminário específico aberto a todos os candidatos, em junho de 1996. O resultado da seleção e da convocação de professores consta do quadro a seguir

Quadro de Formadores FAE/BH, em 1997

<i>Docentes selecionados em Belo Horizonte</i>	<i>Especialização</i>	<i>Mestrado</i>	<i>Doutorado</i>	<i>Total</i>
	<i>Lato Sensu</i>			
Resultado da seleção	07	04	01	12
Iniciaram o trabalho no CSFP em fev/1997	10	02	---	12

No exame do quadro acima, verifica-se que houve alteração no quadro de professores. Alguns professores não puderam assumir, sendo substituídos por outros que não passaram pelo mesmo processo de seleção, desconhecendo todas as discussões e produções realizadas pelos professores, durante o ano de 1996, nos seminários preparatórios, inclusive a própria proposta das formadoras da FAE/BH, em que se idealizava o CSFP.

O regime de trabalho diferenciava-se dos demais professores da instituição, por serem regidos pela CLT, enquanto aqueles eram estatutários. A carga horária foi calculada atribuindo-se pesos desiguais, conforme a disciplina pela qual o formador se responsabilizou. Assim, às disciplinas de Português, Matemática, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Metodologia do Ensino de Ciências, de História e de Geografia atribuiu-se carga horária semanal de 40 horas, requerendo inicialmente dedicação exclusiva. Às demais disciplinas -

Mediação Didática, Gestão Escolar, Atividades de Expressão e Introdução à Pesquisa foram atribuídas 20 horas semanais.⁴⁰

Além da responsabilidade por uma disciplina específica, as formadoras do CSFP tinham as seguintes atribuições: responsabilidade pela parte acadêmica do curso, acompanhamento das alunas em sua prática pedagógica e a coordenação pedagógica que acontecia em rodízios; mensalmente elegia-se, coletivamente, uma coordenadora e uma sub-coordenadora.

4.2 Características sócio-demográficas

Todas as formadoras são mulheres,⁴¹ com variação de idade entre 33 a 67 anos. Trata-se, portanto, de um grupo de idade mais avançada porque temos, abaixo de 50 anos, apenas 25% do grupo. A predominância etária está na faixa de 56 a 60 anos, com 50% dos casos; de mais de 60 anos, com 16,7% dos casos. Se agruparmos esses índices, teremos, acima de 50 anos, 66,7% do grupo.

Quanto à situação conjugal, a maioria era casada (66,7%). Em porcentagem bem inferior (25%) estão as mulheres divorciadas, desquitadas ou separadas; solteiras, somente 8,3%.

Em relação à moradia, a maior parte das formadoras (83,3%) residia em Belo Horizonte, onde estava localizado o CSFP.

4.2.1 Trajetória estudantil

A maioria fez um curso profissionalizante (83,3%) em que há uma grande predominância do curso de magistério (75%). Em número bem menor, há aquelas que cursaram o 2º grau sem profissionalização (16,7%).

Através dos dados coletados no questionário, pode-se verificar que, quanto ao tempo de ingresso no ensino superior, após a conclusão do 2º grau, há uma divisão entre o grupo: 50% ingressaram logo após terem-no concluído; e 50% após três ou quatro anos. Nas

⁴⁰ O contrato, como celetista, foi feito pela Fundação Renato Azevedo.

⁴¹ O processo de feminização do magistério é amplamente discutido por vários teóricos como forma de desqualificação profissional. (CONTRERAS, 2002).

entrevistas, algumas formadoras relataram ser esse espaço de tempo muito maior que quatro anos. Algumas se casaram, tiveram os filhos e, somente depois, voltaram a estudar. Assim, também se pode compreender a grande variação temporal no período de conclusão do 3º grau.

As formadoras concluíram o 3º grau em períodos que abrangem décadas diferentes, de 1950 até 1990, portanto, com uma variação de trinta anos. Este dado é muito importante porque as trajetórias remontam a períodos muito variados no que tange à formação de professoras. Esses períodos condensam tendências pedagógicas que englobam: metodologias de ensino, concepções sobre os processos educativos, as novas tecnologias de ensino, as organizações das relações sociais dentro da escola e a gestão educacional, que certamente interferem nas suas representações sociais sobre educação, escola, professora, aluno e formação.

No que se refere à titulação, a grande maioria das formadoras se graduou em Pedagogia (83,3%). Há uma professora habilitada em Filosofia e outra em Comunicação Visual. A questão que se levanta aqui é se a predominância de pedagogas no curso dificultaria o trabalho interdisciplinar, ao qual o grupo se propôs.

Em relação ao tipo de curso de graduação cursado, há uma predominância do bacharelado e licenciatura (58,3%) se comparados aos cursos somente de licenciatura (41,7%). Esses índices permitem inferir que há uma ênfase técnica na formação desses profissionais, pois se sabe que o curso de pedagogia esteve, durante muitas décadas, mais voltado para a formação do técnico: supervisor, orientador educacional, administrador, inspetor escolar, em detrimento de questões específicas da sala de aula.

No exame dos dados relativos à formação das formadoras em nível de pós-graduação, completada ao tempo do CSFP, verifica-se que 33,3% das formadoras possuíam mestrado e, 66,7%, cursos de especialização. Entre as formadoras que possuíam mestrado (33,3%), todas cursaram mestrado em Universidades Federais – Faculdade de Educação da UFMG, Faculdade de Filosofia da UFMG e Faculdade de Educação da UFRJ. Destas (25%), o fizeram no campo da Educação e uma em Filosofia, sendo que os temas das dissertações versavam sobre avaliação educacional, formação de professores, ciclo básico de alfabetização e a subjetividade em Marx, concluídos em 1983, 1987, 1991 e 1998, respectivamente.

Grande parte das formadoras (66,7%) possuía cursos de especialização, a maioria na área da Educação, sendo que, destas, 25% fizeram mais de um curso de especialização. Entretanto, pode-se observar que 75% desses cursos estão voltados para atividades

administrativas e técnicas e, em número bem menor, 25%, estão aqueles ligados às questões específicas de sala de aula.

O exame dos dados mostra que durante o CSFP, isto é, de 1997 a 1999, ou após o término dele, as formadoras procuraram inserções no mestrado. No início do CSFP, o percentual de formadoras que possuía qualificação em nível de especialização era de 66,7% e, no nível de mestrado, era de 33,3%. Observa-se uma mobilização no sentido de buscar a qualificação de mestrado e, durante ou após o CSFP, (41,7%) iniciaram seus estudos. Assim, duas ingressaram na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), duas no Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” da Facultad de Educación, na ciudad de la Habana, Cuba, e uma na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As formadoras afirmam que o desafio de formar o professor pesquisador/reflexivo impulsionou-as a buscar a formação de pesquisadoras, por meio da inserção no mestrado.

Todas as formadoras afirmam que, durante o CSFP, sentiram necessidade de investir na sua própria formação, principalmente ao buscar responder os desafios colocados pela implementação do curso, pelas questões trazidas pela alunas no cotidiano de suas prática pedagógicas. Muitos cursos de atualização foram feitos, pelas formadoras, durante o CSFP.

Entre os critérios para a seleção de formadores estava a experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, ou, no Curso de Magistério. No exame dos dados, verifica-se que a grande maioria das formadoras (83,3%) possuía experiência que variava de três a quinze anos de regência de turmas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e somente 16,7% não a possuíam. Aquelas formadoras que não possuíam essa experiência foram as mesmas que não passaram pelo processo de seleção inicial, sendo admitidas em substituição àquelas selecionadas que optaram por não assumir o trabalho.

Observa-se, ainda, que os mesmos índices se aplicam à experiência no magistério, que é bem superior a outros cursos do ensino médio. O tempo de experiência varia de um a vinte anos para as 83,3% que atuaram neste nível de ensino. Quanto à experiência na docência do ensino superior, observa-se a prevalência dos mesmos índices, 83,3% possuem tempo de trabalho de cinco a trinta e oito anos e somente duas não a possuíam.

Nos últimos anos, alguns teóricos (FONTOURA, 1999; ZEICHNER, 1993, 1995, 1998) vêm apontando a importância da experiência prática dos professores universitários, ou seja, que o contato com a escola básica poderia favorecer um menor distanciamento entre as duas instituições (escola básica e universidade) e uma produção de conhecimento que, além

da denúncia, realmente se aproximasse dos problemas enfrentados pelas escolas. Pergunta-se: em que sentido a experiência prática dos formadores favorece sua intervenção na formação do professor da Educação Básica?

Verifica-se, ainda, que quase a totalidade das formadoras possuía vasta experiência em atividades relacionadas a funções técnicas e administrativas, inclusive em órgãos da administração do sistema, em Superintendências e na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Observa-se que muitas delas têm experiências múltiplas e que 50% possuíam de 1 a 17 anos de experiência na supervisão escolar; outras 50% de 1 a 20 anos de experiência na orientação educacional; 33,3% na direção de estabelecimento escolar; e, 50% delas, de 1 a 20 anos em órgãos da administração do sistema. 16,7% das formadoras têm experiência de trabalho em outras instituições como a UTRAMIG, a FEBEM, o CEALE/UFMG e a USIMINAS.

4.2.2 Participação em órgãos colegiados

A maioria das formadoras não teve qualquer forma de participação no Colegiado do Curso de Pedagogia da FAE/BH ou em outro órgão de deliberação coletiva. Entre os 25% de formadoras que participaram, as participações foram como membro de conselho departamental, representante dos pares no departamento de Filosofia ou como sub-coordenadora do colegiado. Esses dados indicam a pouca participação e inserção das formadoras nas atividades da FAE/BH/UEMG.

4.2.3 Atividades de pesquisa

Quanto à participação em pesquisas, a grande maioria afirma não ter participado de nenhuma atividade de pesquisa até a época do CSFP (83,3%). Em número significativamente menor (2), encontramos participação em pesquisas do GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da UFMG (1) e, com experiência em orientação de pesquisa de alunos (1), somente. Dizemos somente, visto que um dos eixos do projeto de formação no qual trabalhavam esses formadores era a pesquisa.

4.3 Inserção Cultural

O objetivo de se levantar informações sobre o acesso das formadoras a livros, jornais, revistas, assistência à TV, balé, teatro, visitas a galerias de arte e museus, justifica-se por compreendermos que esses aspectos são importantes na formação geral das pessoas, no seu desenvolvimento pessoal. Acreditamos que o acesso a bens culturais é parte integrante do processo de formação e, também, sinalizador da condição sócio-econômica e cultural (BOURDIEU, 1979).

Os dados coletados indicam que o acesso dos formadores a bens culturais é bastante expressivo. Percebeu-se que se privilegia a leitura de livros, jornais e revistas relativamente aos demais bens culturais.

Entre os bens culturais que exigem deslocamento para outros espaços sociais, não domésticos, o cinema e o teatro são as atividades culturais mais frequentadas, enquanto o balé, a ópera, a visita a galerias de arte ou a museus apresentaram maior índice de frequência anual.

Capítulo 5

A imagem refletida no espelho da prática pedagógica

Neste capítulo, apresentamos e analisamos as práticas pedagógicas das formadoras mais relacionadas com o eixo norteador do CSFP – formar o professor pesquisador/reflexivo –, recuperadas por meio da análise de documentos: narrativas escritas, elaboradas pelas professoras universitárias.

O pesquisador procurou apreender a tessitura na qual a prática foi construída, empenhando-se em compor uma paisagem que retratasse com fidelidade a complexidade do fenômeno observado. A análise dos dados possibilitou identificar três distintas intenções que orientavam as práticas e enfatizavam procedimentos variados: a primeira, a metodologia de pesquisa, presente mais fortemente no primeiro semestre do CSFP; a segunda, os projetos de trabalho e, a terceira, estratégias de reflexão.

As práticas pedagógicas construídas, destinadas ao desenvolvimento de habilidades de investigação e reflexão, se constituíram em: memorial; projetos de investigação; projetos de trabalho; vivência de um projeto de trabalho; pesquisas de campo; estudo de caso; diários do professor; incidentes críticos e monografia, todos articulados ao trabalho com eixos temáticos, que serão discutidos no capítulo seguinte.

5.1 A formação do professor pesquisador: memorial

Um grande investimento no início do trabalho, em 1997, constituiu-se em conhecer a história pessoal e profissional das alunas, bem como suas questões, preocupações, dificuldades e sucessos, por meio da elaboração de um memorial.

A construção do memorial foi planejada coletivamente pelas formadoras. Foram definidos quatro eixos: (a) trajetória estudantil, (b) a trajetória como profissional do ensino fundamental, (c) momentos de ruptura, avanços e desafios; (d) expectativas em relação ao curso. Os objetivos da escrita do memorial, sua elaboração e a forma de realização foram discutidos com as alunas e cada subgrupo de formadoras se responsabilizou por uma etapa do trabalho. Vários recursos foram utilizados para sensibilização, como músicas, poemas,

dinâmicas. No ponto de vista das formadoras, essas dinâmicas ativaram a memória, a criatividade, a sensibilidade e desenvolveram a expressão artística.

A socialização dos memoriais se fez em momentos de relatos de vida, de exposição de conquistas e avanços no caminho de busca de conhecimentos, bem como na exposição de pensamentos, dúvidas e sentimentos. Esses foram também momentos de solidariedade, como relata uma das formadoras:

[...] foi um momento rico de conhecimento do grupo, mas para as alunas, adquiriu um outro significado: ver seus problemas e suas dificuldades, enfrentados ao longo da carreira, serem relatados por outras colegas, com os mesmos detalhes, trouxe um sentimento de conforto e empatia. (Flávia).

O memorial pode ser um excelente material de pesquisa, pois sua análise mostra que toda a construção do conhecimento sobre si mesmo supõe a construção de relações com os outros (CUNHA, 1998). Trabalhar com narrativas na pesquisa e no ensino é partir para a construção e desconstrução das próprias experiências. O espaço de socialização é profundamente formativo e se converte em elemento catártico de desalienação pessoal e coletiva, permitindo ao sujeito situar-se em um novo lugar no mundo, ao compreender de forma reflexiva sua ação educativa.

A escrita e a socialização dos memoriais criaram um distanciamento, um exercício de reflexão, pois tornou possível “ouvir” a si mesmo ou “ler” seu escrito, o que permitiu ao produtor ir teorizando sobre sua prática, sua própria experiência. Converte-se um processo emancipatório se o sujeito estiver disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar “olhares “enviesadamente” afetivos, presentes na caminhada, a duvidar de suas crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor entendê-lo”. (CUNHA, 1998, p. 40).

As formadoras realizaram uma pesquisa sobre a trajetória estudantil e profissional da aluna, o que permitiu identificar suas dúvidas, questões, expectativas. Houve exercício de reflexão e revelação de concepções implícitas no seu fazer pedagógico – de sentimento de baixa-estima e de culpa pelo desempenho escolar de seus alunos, o que permitiu diagnosticar os desafios da prática e eleger o primeiro eixo temático: “O Conhecimento”.

5.2 Projetos de Investigação

Ao concluir esse eixo temático, as alunas elegeram como tema central dos projetos de investigação a “Sala de Aula”. O tempo escolar foi organizado sob a forma de projetos que consistiam em: (1) elaboração de uma questão-problema sobre o tema; (2) apresentação de hipóteses; (3) socialização das questões; (4) agrupamento das alunas por afinidade de questões; (5) elaboração de um índice do grupo (o que se quer saber sobre o tema); (6) planejamento para estudo do tema; (7) socialização e avaliação da atividade.



Entrevista realizada pelas alunas com o Prof. Dr. Lincoln – FAE/UFMG, sobre indisciplina.

Os temas dos projetos⁴² de investigação voltaram-se para os problemas enfrentados pelas alunas no cotidiano das escolas do Ensino Fundamental. A escolha livre dos mesmos gerou algumas dificuldades, como a definição das orientadoras, já que eles não contemplavam todas as disciplinas, gerando conflitos no corpo docente, como se pode ver no discurso transcrito abaixo:

[...] a idéia inicial era de que todos os professores, na medida em que se propunham a um trabalho interdisciplinar na sala de aula, fariam a orientação dos grupos e forneceriam bibliografia. Acreditava-se que todos os formadores deveriam orientar todos os grupos, mas no decorrer do processo essa forma de proceder tornou-se inviável... (Mariana).

⁴² Na turma da manhã: Interdisciplinaridade, Dificuldade de Aprendizagem, Função Social da Escola, Avaliação, Disciplina/Grupos, Leitura e, na turma da tarde, Pré-Escola, Educação de Adultos, Indisciplina, Livro Didático, Família, Desinteresse dos Alunos, Interdisciplinaridade, Avaliação, Níveis de Aprendizagem, Moral e Ética. Assim, não surgiu nenhuma questão específica de Matemática, História, Geografia ou Ciências.

Outro tipo de dificuldade vivenciada foi a de que não se estudariam conteúdos de algumas disciplinas, já que as aulas estariam vinculadas aos conteúdos necessários à pesquisa. A priorização de projetos de investigação,⁴³ como única maneira de se conduzir o trabalho, está presente na proposta de Demo (1996), quando implementou o Instituto Superior do Pará e foi referência teórica, neste período.

A explicitação de dificuldades por parte das alunas sobre a execução do projeto de investigação bem como com as dúvidas advindas das diferentes orientações das formadoras, levou o coletivo de docentes a refletir sobre essa questão, como mostra o seguinte relato:

Às vezes me pergunto por que as alunas logo começaram a ter resistências com relação à pesquisa: pelas características próprias da pesquisa? Pelo fato de a pesquisa ser realizada em grupo, permitindo diferentes envolvimento das alunas? Pela falta de hábito de leitura? Pelo não estabelecimento de um tempo exato de duração da pesquisa? Pela falta de prática de pesquisa das formadoras e em função da proposta de trabalho interdisciplinar? (Cláudia).

A constatação desses problemas fez com que as formadoras mudassem as estratégias de trabalho: (1) elaboraram um roteiro de orientação para a realização do trabalho de pesquisa; (2) definiram formador (as) responsável (is) pelos grupos; (3) estabeleceram um cronograma; (4) elaboraram critérios conjuntos para a avaliação dos projetos de investigação.

Os projetos de investigação foram concluídos, socializados e devolvidos para reelaboração do conteúdo e revisão da escrita. As docentes acreditavam que a prática da pesquisa implicava no árduo trabalho de revisão, de “investimento no aprimoramento do trabalho”, de “reelaboração”, de “refazer”, proposto por Demo (1996). Também criaram uma “equipe de editoração de textos”. Com essa atitude, pretendeu-se reduzir as dificuldades das alunas (ler reflexivamente e redigir textos) e a queixa de que realizar pesquisa é monótono e cansativo.

Verificou-se um investimento na problematização da prática das alunas, na investigação de temas emergentes da mesma e na reelaboração e síntese do conhecimento; articularam-se prática pedagógica, interdisciplinaridade e pesquisa.

⁴³ No tempo semanal de trabalho, foram destinados 8h/a para “mini-cursos”, 8h/a para pesquisa dos alunos e 4h/a para estudos autônomos.



Alunas experimentando diversas técnicas para a confecção da capa do Caderno de Textos (Foto 2 e 3)

A dimensão estética e artística da formação do professor é valorizada quando se atribui importância ao uso de diversas técnicas para confecção da capa do Caderno de Textos, sob a coordenação da equipe de editoração, e apresentação teatral das alunas na sua divulgação, para a comunidade acadêmica, remetendo-nos à tradição desenvolvimentalista de formação.



Apresentação teatral: Dança dos Signos (Foto 4)

Verificou-se que, no início do processo de formação, a proposta do CSFP assemelhou-se muito à de Demo (1997): **formar o professor pesquisador**, imaginário presente no subgrupo que, naquele momento, gerenciava o trabalho. A proposta de Demo visava a superar o modelo da Escola Normal e de Curso de Pedagogia vigentes. As regras básicas de funcionamento eram:

Substituição das aulas por orientações de pesquisa, desde o primeiro semestre; manutenção apenas de aulas instrumentais, sobretudo para introduzir os semestres;

conjugação de teoria e prática, e organização desta como disciplina normal, desde o primeiro semestre; avaliação do aluno primordialmente pela elaboração própria, sob orientação; montagem de ambiente acadêmico regido pela produção própria, no professor e no aluno; instrumentação adequada da vida acadêmica; biblioteca atualizada, instrumentos eletrônicos. (DEMO, 1997, p. 202-203).

A intenção de Demo era mudar a cultura institucional universitária, na qual os alunos “reproduzem” e os professores “dão aulas” *versus* “os alunos produzem” e os “professores orientam”, imprimindo outra forma de organização do trabalho.

Nesse período, um desafio vivenciado consistiu em colocar, no cerne do CSFP, a prática das alunas e, a partir daí, estabelecerem-se projetos de investigação. Este fato gerou muita incerteza, tanto por parte das formadoras, em relação ao seu papel no curso, quanto na parte das alunas que esperavam, como em todo curso universitário, que as professoras “dessem aulas”. Esse conflito foi explicitado por Amaral:

Os alunos passaram por um processo de “mudança cultural” e alguns se sentiram muito inseguros: perguntavam-se se aquilo levaria a algum lugar, não confiavam em suas próprias reflexões, esperavam ansiosamente que os professores se colocassem à frente da turma e comesçassem a dar aulas. Essas aulas até aconteceriam na forma de mini-cursos organizados com base nas necessidades dos alunos. (AMARAL, 2000, p. 147).

Como pôde ser verificado logo nos primeiros meses do CSFP, a mudança da cultura universitária provoca conflitos em várias dimensões. Um deles ocorreu entre a identidade de algumas formadoras e alunas e a identidade do grupo que implementava essa prática. A queixa das alunas se dirigiu à organização “cansativa e improdutiva”, às dificuldades em realizar leitura e sínteses dos textos e à escrita coletiva do projeto de investigação. As insatisfações das docentes em orientar temas diferentes daqueles de seus interesses e de “abandonar” o seu planejamento original, em detrimento às necessidades das alunas, fez com que se tornasse insustentável manter a organização proposta.

Essas dificuldades foram vividas por Demo, quando coordenava a implementação do ISEP, reconhecendo ser

necessário incorporar aprimoramentos que a prática mostrou, obviamente. O primeiro semestre poderia receber forma mais maleável de organização, sobretudo um tempo maior de aulas instrumentais, para permitir visão genérica, base necessária para a escolha de temas de pesquisa. (DEMO, 1997, p. 204).

O mesmo equívoco foi cometido pelas formadoras que, no primeiro semestre, priorizaram as atividades de pesquisa sem um preparo prévio, tanto delas quanto das alunas.

Seguir o referencial teórico de Demo, utilizando suas idéias sobre o professor pesquisador, colocava em risco a própria identidade das formadoras, que não tinham experiência em pesquisa. Apesar dessas condições adversas, parte significativa do corpo docente procurava manter o modelo de Demo, especificamente o subgrupo que idealizava o professor pesquisador, aproximando-o da tradição da eficiência social.

Entretanto, a prática negava a concretização desse imaginário. Após negociações, as formadoras ampliaram o tempo de aula das alunas e, obviamente, reduziram o tempo de pesquisa, imprimindo ao curso uma outra lógica de organização ao trabalho. Decorrente desse fato, as professoras de Metodologias de Ensino priorizaram as questões específicas de sala de aula.

A nova organização do trabalho foi subsidiada pela Pedagogia de Projetos, enfocando dificuldades práticas das alunas na gestão da sala de aula, no domínio de conteúdos, técnicas e procedimentos de ensino e na reflexão sobre a organização curricular. Várias práticas foram desenvolvidas, tais como: estudos e realização de projetos de trabalho, pesquisa de campo sobre avaliação qualitativa e sobre viabilidade de projetos de trabalho em escolas de periferia.

5.3 Os projetos de trabalho

As formadoras de Metodologias de Ensino planejaram os projetos de trabalho a serem desenvolvidos por grupos de alunas e aplicados nas escolas do Ensino Fundamental, onde atuavam. Em um primeiro momento, realizaram estudos sobre pedagogia de projetos. Entre as atividades desenvolvidas, foram realizados relatos de projetos de trabalho feitos por professoras. Essa atitude, aparentemente simples, significa a valorização dos saberes dos docentes do Ensino Fundamental, que vai ao encontro do trabalho desenvolvido por Zeichner, quando inclui, nos programas de formação, materiais de leitura, textos e pesquisas produzidos por esses atores da escola básica,⁴⁴ utilizando-os no currículo do seu programa de formação.

⁴⁴ Zeichner (1998) chama a atenção para o fato de que a valorização do trabalho do professor e o esforço para incluí-lo nos cursos de formação não significam uma glorificação acrítica dessas produções. Ele define critérios para selecionar trabalhos para usar em seu curso, tais como, clareza e boa problematização, uso de evidências para suportar as conclusões, e se estes expressam ponto de vista próprio. As leituras e os relatos de experiência que seleciona visam a levar uma variedade de perspectivas e questões que geralmente são excluídas dos programas de formação.

Através dessas publicações procura levar a voz de professores, pais e alunos de diferentes meios culturais e econômicos para serem objetos de reflexão de seus estudantes.

Ao orientar o planejamento dos projetos de trabalho, a equipe estabeleceu os objetivos educativos e de aprendizagem: refletir sobre os conteúdos escolares que fazem parte do currículo, sugeridos nos PCNs e Programa de Ensino de Minas Gerais e ampliar a capacidade de problematizar a realidade, levantando dados analisados criticamente, tendo em vista a produção de conhecimentos.



Painel – problematização do tema “Cidade”

O tema definido pelas docentes foi problematizado por meio da exploração de assuntos relativos a cidade, utilizando-se recortes de jornais e revista que compuseram um painel. A discussão das reportagens permitiu o levantamento de conhecimentos prévios e de definição de questões-problemas sobre moradia, saúde, população, economia, educação, meio ambiente, cultura, ética e cidadania, problemas sociais, mídia e sexualidade, entre outros.

Em seguida, as alunas definiram a questão-problema,⁴⁵ negociaram o índice, sugeriram bibliografias e fontes de informações, estabeleceram estratégias (visitas, entrevistas, etc.) e cronograma de previsão dos projetos, elaboraram síntese do tema estudado, socializaram-no e produziram um caderno de textos, sob orientação das formadoras.

As formadoras acreditavam que

⁴⁵ Os sub-temas escolhidos foram: Saúde; Cidade e Campo; Ética e Cidadania; Artes na Escola; A cultura na Alfabetização; Meio Ambiente; Lixo; Educação para o Trânsito; História da População de Belo Horizonte: miscigenação; Alfabetização e Letramento na Cidade.

aproveitar e explorar um evento para trabalhar os conteúdos curriculares e formas metodológicas diferenciadas, permitiria desde a instrumentalizar os temas, desenvolver a consciência do exercício da cidadania e a consciência histórica. Seria uma ótima oportunidade de exercitá-las na exploração de novas metodologias para trabalhar programas de ensino vigentes, de uma forma interdisciplinar. (RELATÓRIO, ago. 97).

As alunas planejaram projetos de trabalho sobre os temas estudados, para serem aplicados em suas salas de aula. Essa prática apresentou algumas características próprias dos projetos de trabalho: planejamento a partir de um rico processo de negociação coletiva, envolvendo professores e alunos, sempre com resolução de problemas, possibilitando a análise, a interpretação e a crítica por parte dos alunos. (HERNÁNDEZ, 1998).

5.4 A vivência de um Projeto de Trabalho

O desafio⁴⁶ de construir, junto às alunas, um projeto de trabalho, foi concretizado no módulo de Metodologia de Geografia. A problematização para definir a questão-problema que guiaria o projeto foi feita a partir da análise dos PCNs e da Proposta Curricular para o Ensino de Geografia de Minas Gerais, objetivando levantar conhecimentos prévios sobre o ensino deste conteúdo. As alunas explicitaram desconhecimento das Propostas Curriculares, já que suas práticas eram orientadas por planejamentos feitos pelas supervisoras pedagógicas. Após a discussão, concluíram que o ensino de Geografia era superficial⁴⁷ nas escolas onde atuavam.

Em seguida, procurou-se responder a questão: como diminuir a superficialidade no ensino de Geografia? As respostas foram recolhidas, categorizadas em relação à escola/currículo, conteúdo, metodologia, recursos materiais e atitudes e negociadas no grande grupo, estabelecendo-se como prioridades: a) buscar fundamentação teórica por meio do

⁴⁶ No primeiro semestre de 1998, o estudo sobre Projetos de Trabalho, foi desenvolvido sob a responsabilidade das formadoras de Metodologia de Ciências, Geografia e História. A participação de uma dessas formadoras na Jornada Pedagógica sobre Projetos de Trabalho, em Barcelona, e a apresentação do trabalho realizado no curso neste mesmo evento resultaram no desafio, colocado pelo professor Dr. Fernando Hernández de se vivenciar um projeto de trabalho com as alunas, ou seja, ensinar fazendo e, não apenas falar sobre.

⁴⁷ A superficialidade do ensino de Geografia foi problematizada: por que é superficial? O que caracteriza a superficialidade? As respostas às questões foram: “O professor acha que não é uma matéria essencial para a formação do aluno”. “Não há obrigatoriedade de cobrança em relação a esse conteúdo por parte da escola”. “É um conteúdo abstrato para os alunos”. “Existem dificuldades em relacionar teoria e prática”. “Falta uma metodologia de trabalho que relacione o aluno a realidade”.

estudo e pesquisa sobre os conteúdos de geografia, permitindo uma aprendizagem crítica e autônoma; b) conhecer a utilidade da geografia na vida e na formação do aluno; c) relacionar teoria e prática. Ao prosseguir o trabalho, delimitou-se o tema cidade e planejou-se o desenvolvimento do projeto. Foi acordado que haveria momentos de trabalhos coletivos e de grupos diversificados.

A partir do índice geral sobre a cidade, chegou-se à delimitação de temas/problemas.⁴⁸ O desenvolvimento do projeto foi planejado coletivamente, definindo-se ações, fontes de pesquisas, estratégias, procedimentos, dimensionando o tempo. O portfólio seria usado como instrumento de avaliação. Durante o estudo, foi necessário estabelecer parcerias com as disciplinas de Sociologia e História, para aprofundamento no estudo das questões-problema.

A avaliação deste projeto de trabalho pode ser examinada nos depoimentos abaixo:

Tivemos oportunidade de rever nossa prática pedagógica e até mesmo nosso modo de pensar. (Aluna A).

Percebi muita mudança, pois trabalhar o tema cidade, utilizando projetos de trabalho desperta muito mais interesse. Você aprende que, em sua volta, estão quase todos os dados para tornar uma aula mais interessante e criativa.(Aluna B).

Trabalhar com projetos significou ter uma idéia diferente sobre o que é aprender e ensinar. Significou uma postura reflexiva diante da realidade.(Aluna C).

A concepção de projetos como atitude na qual se considera que os alunos aprendem não pela acumulação de conteúdos, mas mediante relações, aliado à idéia de que a “compreensão é um processo e os conteúdos um ‘lugar’ de encontro de significados que se constroem de maneira social, na sala de aula”, ficou evidente. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 30).

Pode-se apreender que o trabalho com pedagogia de projetos provocou reflexões e mudanças na prática pedagógica, na visão sobre o conteúdo de geografia (porque e para que se ensina), sobre a sua desvalorização no Ensino Fundamental, além de construir uma postura reflexiva diante da realidade.

Os portfólios foram utilizados pela formadora para avaliar o processo de aprendizagem das alunas. Segundo Zeichner (1998) esta é uma estratégia relativamente nova na formação de professores, tendo sido introduzido por Shulman e seus parceiros em Stanford, no Projeto de Avaliação para professores, na década de oitenta. Tem tido um crescente uso nos programas de formação inicial e continuada nos EUA, visando a estimular

⁴⁸ Saúde, população, relação campo-cidade, consumo, lazer, parque municipal e diversidade cultural.

uma melhor reflexão e análise do ensino por parte dos professores. Uma vantagem apontada por Zeichner e Wray nos programas de formação se deve ao fato de que

Os portfólios de ensino encorajam os alunos-mestres e professores a pensarem mais profundamente a respeito de sua prática de ensino e sobre a importância de matérias e conteúdos, para tornarem-se mais conscientes das teorias e suposições que guiam suas práticas, e para desenvolverem um desejo maior em engajar em diálogos colaborativos acerca do ensino. Tem sido debatido que o uso do portfólio de ensino cria uma situação onde professores se tornam mais confiantes sobre sua prática. (ZEICHNER; WRAY, 2001, p. 614).

Porém, deve-se estar atento aos diferentes objetivos para os quais são direcionados, tais como engajar os alunos na investigação acerca de seu ensino, documentar o crescimento deste ao longo do tempo, incluindo, nele, evidências do seu desenvolvimento gradativo.

5.5 Pesquisa de campo sobre avaliação⁴⁹

A pesquisa de campo sobre avaliação coincidiu com um importante momento de mudanças nesse processo, na rede pública e no CSFP. A avaliação esteve presente nos projetos de trabalho e trouxe o assunto para o cotidiano escolar, razões que justificaram a escolha do tema. Por esse motivo foram levantados dados sobre a concepção de avaliação e possíveis alterações no processo avaliativo, tendo como *locus* as escolas da Rede Municipal.⁵⁰

A análise dos dados coletados apontou para uma concepção qualitativa, contínua e processual, enfatizando a importância da observação do aluno, valorizando suas vivências culturais e indicando necessidades de mudanças no processo de avaliação.

Julgou-se oportuno ampliar o estudo, uma vez que alguns participantes ainda manifestaram a crença de que esse tipo de avaliação pretendida rebaixava a qualidade do ensino. Sugeriu-se, então, que a mesma pesquisa fosse replicada em duas escolas particulares, de classe média, de Belo Horizonte, para ampliação dos dados coletados. Os resultados confirmaram os mesmos achados da anterior. Havia, de uma forma geral, uma concordância em relação à necessidade de revisão dos processos avaliativos nas escolas.

⁴⁹ Esta pesquisa foi denominada de campo pelo fato de as alunas coletarem os dados no lugar natural onde aconteceu o fenômeno de mudanças no processo avaliativo.

⁵⁰ As alunas realizaram pesquisa de campo nas Escolas: Padre Flávio Giameta, Vila Pinho, Edson Pizzani, Cafezal e União Comunitária, buscando coletar documentos, entrevistando professoras, alunos e direção sobre as mudanças; um grupo teve oportunidade de assistir a uma Assembléia de alunos se auto-avaliando.



Visita à Escola Vila Pinho e entrevista com a diretora Dagmar.

A pesquisa permitiu questionar as representações sociais das alunas sobre avaliação. O contato com práticas inovadoras em escolas de periferia e de classe média exigiu a revisão de posições, impulsionando-as à mudança de suas práticas, permitindo a reflexão e a análise sobre a mesma, como comenta uma formadora: “A realização dessa pesquisa pelas alunas contribuiu para questionar suas crenças e seus posicionamentos sobre o ato de avaliar”. (Nívea)

5.6 Pesquisa de Campo sobre viabilidade dos Projetos de Trabalho

Durante o estudo sobre Projetos de Trabalho, observou-se a presença de resistência, por parte de algumas alunas, em relação à aplicabilidade dessa estratégia em escolas de periferia. Por isso, encaminhou-se uma investigação para que elas pudessem refletir sobre a possibilidade do trabalho com projetos, em escolas semelhantes às aquelas onde atuavam.

Uma pesquisa exploratória indicou escolas que realizavam essa prática e professoras foram convidadas para relatarem sobre suas experiências, pontuando as dificuldades encontradas. As alunas realizaram registros e análise dos depoimentos. A pesquisa favoreceu a análise de suas práticas, na visão das formadoras, como se verifica:

O relato de experiências sobre o desenvolvimento de projetos por professoras repercutiu de duas formas: as alunas vislumbraram possibilidades de concretizar essa

prática e impressionaram-se com as professoras por serem entusiasmadas, estudiosas, confiantes, com sucesso profissional. (Clara).

O contato com práticas inovadoras nas escolas de periferia da Rede Municipal de Belo Horizonte, em contextos de pobreza, forçou as alunas a uma revisão de suas posições iniciais. Permitiu uma comparação entre as práticas das professoras pesquisadas e as suas, em contextos de trabalho semelhantes. Na perspectiva das formadoras, a pesquisa permitiu a análise da prática docente, criando alternativas de trabalho nas escolas de periferia. O comentário de uma ilustra o ocorrido: “se outras professoras podem mudar por que nós não poderíamos?”. (Aluna).

Para o corpo docente essa pesquisa trouxe muitos ganhos. Ao entrar em contato com práticas pedagógicas inovadoras e professoras intelectuais, as alunas repensaram suas identidades profissionais. Assim, a pesquisa favoreceu a aprendizagem de conteúdos, de formas alternativas de prática pedagógica e, sobretudo, a mudança da identidade das alunas.

Trabalho semelhante foi realizado por Zeichner (1998) ao organizar uma série de palestras nas quais professores das escolas do Ensino Fundamental expunham sobre temas desafiadores, no cotidiano do trabalho escolar, para todos os alunos e a comunidade acadêmica.

A apropriação dos Projetos de Trabalho gerou conflitos, já que, do ponto de vista de algumas formadoras, e de grande parte das alunas, essa nova interpretação reduzia o *status* do professor, uma vez que ele não é mais aquele que realiza pesquisas acadêmicas, mas é quem tem um olhar sensível e observador sobre sua prática, questionando-a. Em decorrência desse fato, o grupo dividiu-se entre os favoráveis à formação do professor pesquisador, os favoráveis à formação do professor reflexivo e os que rejeitaram as duas propostas.

O grupo que implementou o trabalho com projetos construiu uma representação social diferente do professor pesquisador. Para essas formadoras, as características perseguidas na formação do professor pesquisador, como a abertura para inovações, a responsabilidade com o ensino, a atitude de investigação, a clareza de que suas opções metodológicas são éticas e políticas, podem ser trabalhadas utilizando-se da Pedagogia de Projetos. A apropriação dos Projetos de Trabalho ocorreu durante os anos de 1997/1998, quando esta é amplamente divulgada por meio de artigos em revistas pedagógicas e do trabalho de Hernández, que estava em Belo Horizonte, como professor visitante na FAE/UFMG, e da publicação de dois de seus livros.

A Pedagogia de Projetos, como metodologia de trabalho eleita pelas formadoras, permitiu **tornar o não familiar em familiar** e trazer o conceito de professor pesquisador de Pedro Demo para aquele que realiza pesquisas por meio dos projetos de trabalho. O estabelecimento desta relação permite uma redução na angústia inicial das formadoras que viam, na proposta de Demo, risco para suas identidades, já que não possuíam experiências de pesquisa. A articulação entre projetos de trabalho e a formação do professor pesquisador busca o estabelecimento de contato que permite evitar uma ruptura intempestiva em relação ao objeto de representação, antes da rejeição definitiva ou da habituação ao objeto. (MOSCOVICI, 1978).

A opção pela Pedagogia de Projetos também proporcionou certa estabilidade ao trabalho, uma vez que ele tem relação com a própria história da instituição. A pedagogia de Projetos foi amplamente propagada nos anos vinte em Minas Gerais, com os trabalhos de Dewey e Kilpatric divulgados pela escola normal modelo, onde, posteriormente, funcionou o CSFP (AMARAL, 2000). A opção por essa metodologia traz para as formadoras o conforto da continuidade histórica, já que, por muitas décadas, elas foram a vanguarda na formação de professores; hoje continuarão a sê-lo pela mobilização de pedagogias ativas na prática pedagógica nas escolas do Ensino Fundamental.

Novas interpretações sobre o eixo formar o professor pesquisador/reflexivo foram realizadas. Neste novo bloco de atividades houve predominância daquelas que visavam ao novo perfil de professor – reflexivo. Muda-se a perspectiva teórica de Demo e Hernández para Schön e Zeichner. A “Prática Pedagógica” passa a ser o novo eixo temático e são criados espaços de análise da prática pedagógica e de discussão dos diários do professor. Realiza-se o estudo de caso e a análise de incidentes críticos e monografia.

5.7 A análise da prática pedagógica das alunas

A idéia de se estabelecerem momentos de trabalho, nos quais as formadoras analisassem a prática das alunas, conjuntamente, surgiu tendo como intenção educativa, “oportunizar o estabelecimento do vínculo teoria e prática; criar espaço para troca de informações sobre experiências pedagógicas; discutir e buscar o entendimento de situações observadas pelas docentes, durante as visitas às escolas onde as alunas atuavam” (RELATÓRIO, mar. 99).

As primeiras análises da prática constaram de um levantamento dos avanços e entraves pedagógico-administrativos reveladores da realidade das escolas e as possíveis contribuições do CSFP aos problemas apresentados. Os avanços foram: a) práticas mais fundamentadas em conhecimento teórico, o que propiciou maior segurança no processo ensino-aprendizagem; b) mudanças de postura, que permitiram às alunas tornarem-se mais autônomas; c) melhoria do relacionamento entre professores e alunos; d) respeito e valorização do trabalho coletivo. Em relação às contribuições do CSFP destacamos: a) acesso a livros, jornais, revistas, biblioteca e Internet; b) aquisição de fundamentação teórica; c) desenvolvimento de hábitos de leitura; d) melhoria na expressão oral e escrita; e) ampliação da criatividade e do comprometimento com os alunos e a escola.

Os entraves levantados, limitando a possibilidade de mudança da prática foram: a) falta de uma proposta político-pedagógica e ausência de metas de ação, cuja existência facilitaria e impulsionaria o trabalho coletivo; b) grande número de alunos nas salas de aula, inviabilizando formas diversificadas de agrupamento por falta de espaço e dificultando o atendimento individual ao aluno; c) sistema de avaliação quantitativa; d) falta de tempo para planejar aulas e realizar leituras solicitadas; e) fadiga das alunas.

A análise dos avanços e das dificuldades resultou no planejamento de “espaços semanais”, nos quais as alunas socializaram práticas inovadoras, relatando suas experiências. Esses espaços de análises das práticas foram organizados da seguinte forma: enquanto as alunas selecionadas relatavam suas práticas, as outras solicitavam o esclarecimento de dúvidas sobre o relato feito. O trabalho era apreciado pelas formadoras, que levantavam questões,⁵¹ propiciando a reflexão sobre a prática.

Esses momentos eram ricos porque permitiam repensar o fazer pedagógico; a forma de selecionar materiais, de avaliar, de relacionar com os alunos. Era, também, uma oportunidade de identificar os fatores condicionantes da prática e suas relações com o contexto social, possibilitando identificar as dificuldades enfrentadas pelas alunas e selecionar conteúdos das disciplinas que permitissem a reflexão ou a busca de soluções para tais questões.

O corpo docente acreditava que as soluções encontradas, pelos colegas, para as questões vivenciadas em sala de aula, possibilitavam a reflexão sobre suas práticas,

⁵¹ Por exemplo, o porquê ensinar aquele conteúdo, se a metodologia propiciou o envolvimento dos alunos, qual o significado daquele conteúdo para os alunos, se estava coerente com a realidade deles, como foi o processo de avaliação, quais foram as aprendizagens dos alunos e delas mesmas ao realizar aquela atividade, o que mudariam numa outra vez em que fossem trabalhar aquele conteúdo, qual o significado do trabalho para elas (alunas-professoras).

oportunizando a transformação da realidade na qual estavam inseridas, responsabilizando-se e comprometendo-se com essa mudança. Essa perspectiva de reflexão é defendida por Zeichner (1993), quando incentiva os professores a realizarem “discussão pública do seu ensino”, formando comunidades de aprendizagem.

A análise da prática pedagógica constituiu-se em espaço aberto ao debate, ao confronto, à socialização e construção de saberes por alunas e formadoras. Esses espaços constituíram-se no desenvolvimento de habilidades de sinceridade, responsabilidade e abertura de espírito, na perspectiva de Dewey.

5.8 Estudos de caso sobre alfabetização

A decisão de realização de um estudo de caso sobre alfabetização se deveu ao fato de algumas alunas serem professoras alfabetizadoras que sentiam necessidade de compreender melhor o processo de aprendizagem da leitura e escrita. O estudo de caso teve como objetivo central a compreensão da evolução conceitual dos alunos nesse processo. O trabalho iniciou-se pela realização de pesquisa bibliográfica, tomando como referência a pesquisa realizada por Emília Ferreiro. As alunas definiram a amostragem – sujeitos em fase de alfabetização e as escolhas recaíram em crianças a partir de 5 anos de idade, alunos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, não alfabetizados ou, ainda, jovens e adultos.

As alunas elaboraram um diagnóstico para analisar as hipóteses dos alunos. Após a análise dos dados coletados, foi redigido um relatório contendo as análises e conclusões sobre as condições de alfabetização dos sujeitos pesquisados.

Com o intuito de planejar ações de intervenção, aprofundou-se no estudo do tema, buscando formas de intervenção. Em relação à avaliação do estudo de caso, duas posições distintas foram verificadas entre as formadoras, como podemos ver:

Foi significativo verificar como as alunas ficaram motivadas ao saber que as crianças têm hipóteses. Sentiam-se felizes por compreender o seu pensamento. Assim, muitas viram que era possível intervir para alfabetizá-las. (Clara).

Nós não fizemos uma pesquisa. A professora me pediu para colaborar com ela, entrando com meu conteúdo, discutindo sobre alfabetização, ou seja, a parte inicial da pesquisa da Emília Ferreiro, para se detectar em que etapa conceitual estava a criança com relação à língua escrita. As meninas fizeram isso, mas aos trambolhões ... (Jussara).

A diversidade de opiniões sobre este trabalho, manifestada pelas formadoras, pode ser interpretada a partir da representação social delas sobre alfabetização. Uma valoriza a psicogênese da leitura e escrita; outra, o uso de métodos para alfabetização. Sua história profissional diferencia as suas representações sociais sobre o processo de alfabetização e demarca distinções na forma de intervir na aprendizagem das alunas.

5.9 Diários de Classe ou Diários do Professor⁵²

Durante todo o período do CSFP, cada aluna elaborou um diário, no qual relatou atividades do cotidiano escolar. As situações narradas nortearam a reflexão sobre a prática pedagógica e serviram de parâmetros para as aulas de metodologias e conteúdos básicos.

Acreditava-se que os diários do professor proporcionam “uma formação pedagógica teórico-prática sólida, capaz de realmente subsidiar o professor. Precisamos construir um novo saber e um novo fazer didático redimensionando a Didática, tornando-a mais articulada com a realidade que os professores encontram em sua prática”. (RELATÓRIO, mar. 99).

A elaboração do diário foi dividida em quatro momentos: (a) sensibilização das alunas para a importância de se realizar o registro; (b) escrita dos diários; (c) análise dos diários pela formadora, detectando-se os problemas e as categorias, para se teorizar sobre a prática registrada; (d) trabalho com as alunas a partir da análise dos próprios registros. Essa atividade permitiu, entre outras coisas, determinar as necessidades de mudanças e as ações transformadoras necessárias. Por se tratar de um documento pessoal,⁵³ a autora expressa nele suas opiniões, toma posições e se revela, a si e aos colegas, na socialização dos registros feitos.

O registro dos diários considera três contextos de análise: do trabalho, aspectos metodológicos, teóricos e pragmáticos do fazer pedagógico; do tema: os dilemas práticos na

⁵² Esse procedimento foi investigado por Maria da Penha Estevão, em 2001, em trabalho intitulado “Diários de classe: uma alternativa metodológica para el perfeccionamiento de la práctica docente de los maestros de la Enseñanza Fundamental – Tesis presentada em opción al título académico de Master em Educación – Havana, Cuba.

⁵³ Os problemas identificados na prática docente das alunas foram: dificuldades de aprendizagem dos alunos, diversidade social e econômica dos sujeitos alunos, indisciplina, problemas de organização da escola, da classe e da forma de agrupar os alunos, bem como as dificuldades de atendimento individual devido à grande quantidade de alunos em classe. Outros problemas enfrentados são: carência de material didático nas escolas, falta de apoio ou pouco apoio ao trabalho em sala de aula, violência escolar e na comunidade e pouca participação dos pais no processo ensino-aprendizagem.

ação dos professores e o seu significado para a transformação dos mesmos; do próprio instrumento de investigação, os diários, seu sentido e utilidade.

As alunas confirmam a importância e o valor de refletirem sobre sua prática “porque permite saber o que faz e como faz”; “ir ao encontro das resistências e dificuldades” e “proporciona o amadurecimento profissional”. Na percepção do corpo docente, essa atividade atende: “contribui para a formação de um profissional que concebe, executa e controla o seu processo de trabalho”. (RELATÓRIO, mar. 99).

Acredita-se que a elaboração e a análise do diário de classe propiciam a reflexão sobre a prática, a construção de saberes, tornando a formação mais articulada à realidade das escolas. Permitem, ainda, “a análise e a reflexão sobre a prática das alunas para transformá-las e clarear, para elas próprias, as perspectivas adotadas e as concepções implícitas em seu fazer pedagógico”. (RELATÓRIO, jun./jul. 1999).

O diário do professor é um tema que se inscreve numa linha de investigação sobre a Formação e o Desenvolvimento do Professor da Universidade de Santiago, Espanha. Zabalza (1994) os utiliza para o estudo do ensino e do próprio professor. Ele acredita que escrever um diário pode ser um instrumento adequado para conhecer o docente e seus problemas, possibilitando a investigação do seu pensamento: suas propostas de trabalho e recursos didáticos utilizados; a compreensão de sua atuação pela auto-exploração; a expressão dos dilemas vividos, bem como a reflexão sobre suas ações deliberativas.

Os diários também são utilizados por Zeichner no Programa de Formação de Professores em Madison, EUA, com o objetivo de que os mesmos possam refletir sobre o ensino, tendo mais clareza das razões de determinados atos, podendo surgir daí questões para a realização da pesquisa-ação ou instrumento de coleta de dados para as pesquisas.

5.10 O olhar sociológico sobre a sala de aula: análise de incidentes críticos⁵⁴

A análise de incidentes críticos originou-se da necessidade de se refletir sobre atitudes tomadas, impulsivamente, diante de uma situação inesperada, ou seja, a constatação de que

⁵⁴ Este trabalho foi objeto de estudo de Dolores M. B. Amorim, em 2001, intitulado “Una propuesta teórico-metodológica para la formación de la competencia ético-profesional em el maestro de la enseñanza fundamental de Belo Horizonte: ilusión, utopia o posibilidad”. Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de mestre na cidade de Havana, Cuba.

algumas alunas não procuravam identificar a origem das situações conflitivas que enfrentam cotidianamente.

As alunas foram orientadas para registrarem, no decorrer do primeiro semestre, situações inesperadas ou de preconceitos na escola onde lecionavam, descrevendo detalhadamente o fato observado ou acontecido e o seu posicionamento frente ao mesmo. Para tanto, procurou-se analisar formas claras ou sutis de repressão, persuasão ou controle. Propôs-se realizar um diagnóstico da escola considerando as relações entre educação e a realidade econômica, social e política da comunidade e do país.

O diagnóstico partiu de registro de situações-problema que, posteriormente, foram analisadas e estudadas em sala de aula. Esse trabalho consistiu em: (a) identificação do problema; (b) condições determinantes; (c) causas prováveis de sua origem; conseqüências do fato para o aluno, o professor, a escola e a família; (d) respostas do professor ou equipe escolar frente ao problema; (e) estudo teórico do problema; (f) identificação de obstáculos; (g) busca de alternativa; (h) limites e possibilidades para a mudança da situação problema; (i) aplicação da alternativa; (j) análise dos resultados. Esse trabalho foi realizado em sala de aula. As alunas, em duplas, receberam os “incidentes críticos” selecionados anteriormente pela professora, retirados dos seus registros como, por exemplo, os seguintes:

[...] Eu deveria ter aproveitado o momento e feito as regras com eles na sala, mesmo que depois eles [alunos] não as seguissem à risca, sozinhos eles não vão chegar a um acordo e não vão ter incentivos, mas eu priorizei os conteúdos que estavam no meu plano de aula. É difícil mudar!...(Aluna).

[...] Peguei-o pelo braço, sacudi-o e disse-lhe que, se quisesse bater os portões, que o fizesse com os de sua casa...Disse-lhe que estava suspenso da Educação Física.(Aluna).

[...] Estava corrigindo o dever de casa quando Geraldo chegou perto de mim chorando e mostrando o braço mordido. Era o Manoel. Na mesma hora disse a ele que fosse lá e mordesse o Manoel com bastante força. Fiquei olhando já arrependida do que havia falado. Para minha surpresa Manoel deixou o Geraldo mordê-lo e ainda falou: ‘Não doeu nada!’. Acabaram-se a briga e o choro.(Aluna).

De posse de um incidente crítico semelhante às narrativas acima, as alunas percorriam as etapas de análise e a socialização. Por último, a aluna-professora que tinha vivenciado o problema se posicionava, caso quisesse.

Geralmente, as alunas ficaram incomodadas com as situações. Aquelas que tinham reagido impulsivamente fizeram uma análise crítica de sua postura, uma reflexão pós-ação e reviram suas atitudes, valores e ações. Porém, algumas ficaram resistentes. Recordo-me de uma aluna que comentou: depois que escrevi comecei a repensar até o que eu tinha escrito. Como a gente resolve as coisas de forma automática! (Isabel).

Essa perspectiva de trabalho adotada fundamenta-se em Schön (1995) quando sugere a reflexão sobre a ação no terreno incerto da prática. A professora acredita que esta atividade foi formadora para as alunas e avalia que:

A análise criteriosa e minuciosa dos fatos do cotidiano da escola, poderia contribuir para uma transformação desta realidade, ao mobilizar o professor para sair de atitudes comodistas, passivas. Para mim, a atividade cumpriu seus objetivos porque desestabilizou as alunas. (Isabel).

A análise de incidentes críticos permitiu a reflexão do professor sobre suas ações em situações inesperadas e incertas, contribuindo para uma transformação em suas atitudes, na relação com alunos e direção escolar. Acredita-se que essa atividade instigou as alunas a buscarem aprimoramento, a refletirem sobre suas atitudes e ações impensadas, avaliando os efeitos desastrosos para a formação dos alunos. Ser professor reflexivo exige comprometimento com o desenvolvimento humano dos alunos e, conseqüentemente, mudança de atitude das professoras, seu compromisso com a formação dos alunos e seus valores éticos.

5.11 Monografia

A monografia, como trabalho final de curso, foi estabelecida como exigência da Pró-Reitoria de Ensino da UEMG. Durante o último ano do CSFP, as formadoras se mobilizaram para orientar esse trabalho de investigação. Planejou-se a orientação dos mesmos, dentro das áreas de estudo das docentes: “cada professora se responsabilizou por orientar grupos de alunas, com o objetivo de assegurar condições de aprofundamento teórico, aliado à investigação de situações problema”. (RELATÓRIO FINAL, 1999). Esta foi a primeira vez em que se limitou a escolha dos temas às possibilidades das docentes.

Inicialmente, realizou-se o estudo teórico sobre monografia⁵⁵ e o exame de alguns exemplares de monografias selecionadas sobre temas⁵⁶ de interesse das alunas. A análise do material permitiu a identificação do objeto de estudo, o problema, a metodologia e a

⁵⁵ O trabalho de monografia foi considerado um texto resultante de pesquisa científica e que contém a identificação e o posicionamento de um tema/problema.

⁵⁶ Tais como, alfabetização, indisciplina, materiais lúdicos da matemática elaborados por professoras, pedagogas, diretoras que atuavam nas escolas do ensino fundamental, feitos como exigência de final de curso de especialização.

conclusão e, também, as formas de apresentação do texto acadêmico. Refletiu-se, ainda, sobre as contribuições da monografia para a reflexão e mudança da prática.

As alunas fizeram o projeto de pesquisa sobre tema de interesse, respeitando-se as linhas de investigação definidas. O cronograma, feito pelas formadoras, previa para o mês de março a delimitação do problema, a escolha da orientadora e a elaboração do projeto de pesquisa; para abril, a redação final do projeto de pesquisa; para maio, junho e julho, estudos teóricos e pesquisa empírica; para agosto, redação preliminar do trabalho e correções; para setembro, redação final; para outubro, digitação e entrega.

Os temas pesquisados foram variados, por exemplo: (a) conteúdos – Artes Cênicas no Ensino Fundamental; Repensando o ensino da Matemática: ênfase no trabalho com números absolutos; Alfabetização de crianças das camadas populares; (b) metodologias e tecnologias de ensino – O uso da Televisão na Escola: possibilidades e limites; Atividades Corporais na Alfabetização; A construção da noção de espaço pela criança; (d) desenvolvimento da criança, do adolescente e do jovem – A influência dos grupos no comportamento do adolescente; As influências da estruturação familiar na conduta da criança; Educação Sexual nas escolas, uma questão a ser revista; A construção da identidade do adolescente; (e) as relações interpessoais na escola – (f) os fins e os meios social e político da escolarização – Sala de Aula: espaço de luta contra o preconceito racial; Seriação ou Ciclos: onde está a contradição nas escolas?; Ética, Sociedade e Educação. Letramento como uma das perspectivas de inclusão social; As relações interpessoais na convivência grupal da Escola e da Sala de Aula; História de vida e leitura de mundo: projetos na luta contra a opressão. (g) o papel do professor – O papel do professor na construção dos valores morais da criança; A formação do Professor Reflexivo.

A análise dos temas de monografia explicita a diversidade de interesses das alunas e a volta de determinados temas⁵⁷ que já haviam sido pesquisados nos projetos de investigação. Um grupo fez sua monografia sobre o professor reflexivo, realizando entrevistas com as colegas de sala, em busca de descobrir se elas se sentiam professoras reflexivas.

As formadoras narraram que o processo de orientação transcorreu de forma tranquila devido à experiência adquirida no processo de formação. As alunas entusiasmaram-se com o trabalho, investiram bastante na pesquisa bibliográfica, coleta de dados e análise de material.

⁵⁷ O tema professor reflexivo foi objeto de estudo por um grupo de alunas. Esse fato explicita o quanto foi importante a construção desse eixo pelas formadoras

A reclamação mais recorrente foi sobre o curto espaço de tempo para realizar o trabalho, como é explicitado pelas formadoras:

O trabalho de monografia foi ótimo! Mas... o tempo foi insuficiente. (Fernanda).

A qualidade do trabalho realizado me surpreendeu. Não imaginei que as alunas fossem se envolver tanto! (Jussara).

A avaliação da monografia foi feita pelo professor orientador, respeitando-se critérios estabelecidos coletivamente. O resultado dos trabalhos variou dos que apresentaram um nível muito alto de qualidade e foram feitos por alunas que se envolveram bastante, até os que foram considerados de nível regular. Como forma de divulgação dos trabalhos, foi feita uma exposição das monografias na sala de aula do CSFP, aberta à comunidade de estudantes e professores da FAE/UEMG.

As formadoras consideraram a monografia uma atividade acadêmica de pesquisa científica que permitiu a reflexão da prática, fundamentada em teorias. Por ser atividade acadêmica, sua responsabilidade ficou a cargo da professora de Introdução à Pesquisa que, além de coordenar o trabalho, subsidiou teoricamente a orientação das outras formadoras. Percebeu-se um empenho coletivo no cumprimento do trabalho tanto pelas alunas, quanto pelas formadoras.

Todas as práticas realizadas no eixo temático “Prática Pedagógica”: análise da prática pedagógica, elaboração dos diários de classe, análise de incidentes críticos pelas alunas, estudo de caso e monografia enfatizam a reflexão. Verificou-se que várias atividades vinculavam a prática pedagógica às questões sociais, políticas e econômicas, o que mostra que o grupo buscou elementos na tradição reconstrucionista social para construir suas representações sociais.

Na perspectiva das formadoras, todas as atividades realizadas, visando a prática reflexiva das alunas, tinham como características a identificação de dificuldades, a explicitação de saberes sobre vários problemas, a busca de teorias para compreensão das questões e o exame coletivo da prática, envolvendo todo o grupo de alunas e, em alguns casos, todo o coletivo de formadoras.

Zeichner (1993) acredita que esse exame coletivo da prática reflexiva pode significar a vinda à superfície das teorias práticas do professor, proporcionando, a ele, maior possibilidade de conscientizar-se de suas falhas. A discussão pública de seu ensino e das condições sociais que modelam sua experiência fornece-lhe elementos de aprimoramento de sua prática, de

aprendizagem com seus colegas, de reconhecimento de si próprio como profissional em contínuo processo de aprendizagem, de elevação de sua auto-estima podendo, muitas vezes, recuperar ou superar o sentimento de inferioridade, quando absorve a culpa pelo fracasso escolar, além de adquirir a consciência do desenvolvimento de sua profissão.

5.11.1 Reflexões sobre essas práticas

As práticas de formação realizadas: memorial, projetos de investigação, estudo de caso, relatos de professores de sucesso do Ensino Fundamental, pesquisa bibliográfica, diários do professor, portfólio, pesquisa de campo, o uso de pesquisas acadêmicas e de textos produzidos por professores são bastante próximas daquelas utilizadas por outros formadores, tais como Zeichner e Zabalza. Entretanto, o fato de se usarem as mesmas estratégias, por si só não garante a formação do professor reflexivo, mas o sentido atribuído a ela (ZEICHNER, 1993). No caso do CSFP, houve cuidado em problematizar a prática das alunas, em negociar democraticamente os encaminhamentos das estratégias, em teorizar questões, confrontá-las com pesquisas acadêmicas, teorias ou práticas diferenciadas. Essa atitude sinaliza para um processo de reflexão contextualizado.

A busca de apreensão do significado dessas práticas de formação do professor pesquisador mostrou-nos três grandes movimentos. O primeiro intencionava a formação do professor pesquisador por meio de investigação científica; o segundo, objetivava a formação do professor pesquisador através de projetos de trabalho; o terceiro, a busca da formação do prático reflexivo. A cada grupo de prática corresponde um grupo de representações sociais: o professor como pesquisador, o professor investigador ou artista e o professor reflexivo.

As primeiras práticas fundamentadas na proposta de Demo, orientavam-se pela aprendizagem de metodologia de pesquisa, para realizar atividades próximas das pesquisas acadêmicas. Para esse grupo, a pesquisa ou era científica ou não era pesquisa (BEILLEROT, 2001).

O segundo grupo de práticas buscava o componente artístico da formação do professor. Verificou-se que houve preocupação com o ensino de técnicas de pintura, colagem ou desenho, investimento na criação e produção de peças teatrais. Essas atividades aproximavam-se do modelo de professor como artesão, artista ou profissional clínico, que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar situações únicas, conflitantes e incertas que configuram a vida na sala de aula. Elas procuravam desenvolver no

professor uma sensibilidade para trabalhar as dimensões corporais e artísticas em seus alunos (PÉREZ GÓMEZ, 1998; ZEICHNER, 1993; LISTON; ZEICHNER, 1993).

O terceiro grupo se direcionava mais para a reflexão, sem necessariamente ter um componente de investigação científica, mas um olhar sensível, crítico e político para a sua prática, através de documentos tais como o memorial, a análise da prática pedagógica, os diários do professor e a análise de incidentes críticos.

O espelho multidimensionado das práticas não refletia um único perfil profissional idealizado, pois cada subgrupo de docentes imprimia-lhe uma imagem. Na verdade, refletiam as várias práticas construídas no processo de formação em que subjaziam as imagens: investigação, reflexão, arte, sabedoria experiencial, criatividade e crítica compuseram “um perfil síntese”.

A diversidade de imagens presentes no espelho das práticas apontava para diferentes representações sociais de professor pesquisador/reflexivo. Isso significa que o processo de formação foi resultado de diferentes idealizações concorrentes que, na trama das relações cotidianas, teceram o CSFP.

Capítulo 6

Desafios enfrentados no processo de formação

Neste capítulo, busca-se explicitar alguns dos desafios vivenciados pelas formadoras no processo de formação, na concreção dos eixos interdisciplinaridade e relação teoria e prática. Em primeiro lugar, recuperaremos a prática interdisciplinar; depois as relações estabelecidas entre as práticas pedagógicas das alunas nas escolas onde atuavam e o CSFP/Faculdade de Educação. Por último, os espaços educativos, uma prática recorrente, denominada “ampliação do universo cultural das alunas”, que eram atividades extraclasse vinculadas aos eixos temáticos ou a algum conteúdo específico.

6.1 A construção do trabalho interdisciplinar: mudanças de rota

Uma prática interdisciplinar fundamenta-se na totalidade na medida em que não se limita a transmitir determinados conteúdos culturais, mas se abre a concretude da existência nas dimensões: do sujeito social, do conhecimento e totalidade do contexto social. No CSFP houve grande investimento em se desenvolver uma prática:

Apostou-se em uma formação que superasse a fragmentação da prática docente, que realmente formasse um professor investigador (reflexivo) da realidade, que com mais consciência assumisse uma atitude transdisciplinar e globalizadora no seu fazer pedagógico. (RELATÓRIO FINAL, 1999).

A necessidade de superação da dicotomia ciência/existência é o que se encontra presente na discussão sobre interdisciplinaridade. Mas, às vezes, as práticas não passam de arranjos que ocorrem somente no exterior do trabalho, sem uma ação interdisciplinar, ou sem um planejamento conjunto no qual se definissem os objetivos, conteúdos e formas de avaliação (KETZER, 2001). Para a autora, um trabalho interdisciplinar só se realiza se houver planejamento e avaliação conjuntos.

A busca de realizar uma prática pedagógica interdisciplinar foi sendo construída por várias tentativas de organização dos eixos temáticos: uma forma de organização curricular em unidades temáticas, a partir de um eixo organizador que viabilizasse a educação escolar, numa

perspectiva aberta e contextualizada da realidade. Durante o CSFP foram desenvolvidos os eixos: “Conhecimento”, “Trabalho”, “Cidade” e “Prática Pedagógica”.

O eixo Conhecimento foi definido a partir das questões levantadas no memorial. Foi desenvolvido subdividindo o tema (Anexo C) de forma a permitir a articulação entre as áreas disciplinares. O planejamento dos conteúdos, os procedimentos e recursos de ensino a serem utilizados e a avaliação foram preparados, coletivamente, pelo subgrupo. Estabeleceram-se parcerias, conforme as afinidades entre as especificidades das áreas, realizaram o planejamento e a avaliação coletivamente. As formadoras desenvolveram atividades didático-pedagógicas por meio de: textos, músicas, dinâmicas, debates, júri simulado, teatro, pinturas, maquetes, aulas expositivas e integradas. As atividades realizadas abrangeram as dimensões artística (música, teatro, maquete, pintura) e intelectual (conhecimentos disciplinares), o que revela traços da tradição desenvolvimentalista de formação de professores.

A crença de que a presença física das professoras, juntas em sala de aula, garantiria a integração, permeou o trabalho. Essa idéia está presente na perspectiva teórica adotada no início do CSFP, apoiada em Pedro Demo:

[...] interdisciplinaridade não é coisa de um cientista, por mais que queira fazer um esforço de alargar seus horizontes, mas de um grupo de cientistas; ou seja, o trabalho de equipe é a verdadeira interdisciplinaridade, no qual os conhecimentos, sempre especializados, buscam a convergência e, possivelmente, a constituição de um texto único, escrito a muitas mãos. (DEMO, 1997, p.104).

Nessa primeira forma organizacional estava posta a idéia de que a “verdadeira” interdisciplinaridade é o trabalho em equipe. No nosso entender, um corpo docente que pesquise e trabalhe em equipe é algo substancial à interdisciplinaridade, mas prescinde a presença física em sala de aula. A realização de planejamento e avaliação coletiva atende aos princípios norteadores do trabalho interdisciplinar, conforme Ketzer (2001).

No segundo eixo temático, o Trabalho, verificou-se algumas alterações, pois já não se tinha a presença física das formadoras, juntas, em sala de aula, durante todo o módulo destinado às disciplinas. Houve um planejamento coletivo do tema, antecedido por estudos⁵⁸

⁵⁸Com a finalidade de planejar coletivamente, o tema denominado Trabalho foi estudado através de textos variados, principalmente, de Filosofia e de Sociologia. Após o estudo e a discussão coletiva dos textos, cada disciplina propôs o enfoque que sua área daria. Essas propostas foram discutidas na reunião pedagógica e, coletivamente, realizou-se a aprovação ou sugestões para alterações, que propiciassem maior integração entre as disciplinas.

de textos. Percebeu-se um planejamento envolvendo todo coletivo, considera as contribuições específicas das disciplinas para a compreensão globalizada do tema.

A escolha antecipada do tema repercutiu na organização do trabalho das docentes, pois houve tempo, pela primeira vez, para o planejamento antecipado de cada professor, bem como a organização de um cronograma com os horários de aula. Os módulos de aprendizagem (Anexo D) foram organizados de maneira que todas as disciplinas discutissem o eixo temático.

A metodologia de trabalho utilizada partiu da representação do aluno sobre o tema de estudo e, de modo geral, constituiu-se da análise de textos, músicas, fotografias, pequenas peças feitas artesanalmente, quadros de pintores e, também, debates, entrevistas, audiência de palestras, assistência de vídeos, além de produção de textos.

O conhecimento escolar foi organizado próximo à realidade das alunas e teve um caráter de “preparar cidadãos e cidadãs para compreender, julgar e intervir em sua comunidade de forma responsável, justa, solidária e democrática”. (SANTOMÉ, 1998, p. 14).

A culminância do eixo temático, “O Trabalho”, desencadeou uma nova demanda – o estudo do centenário da cidade de Belo Horizonte. Esta decisão resultou da necessidade de explorar as relações de trabalho e suas implicações presentes na organização da cidade. Ao se considerar que a construção das cidades é obra do trabalho humano “a cidade representa trabalho materializado: prédio, casa, rua, praça, viaduto. É materialização da história dos homens, normalizada por ideologias; é forma de pensar, sentir, consumir, é modo de vida, de uma vida contraditória” (PORTFÓLIO do módulo de aprendizagem “Aprendendo geografia através de projetos de trabalho”, dez. 98).

O desenvolvimento do eixo ocorreu de duas formas: em uma, as disciplinas que não tinham uma proximidade conceitual com o tema, cidade, desenvolveram módulos de aprendizagem independentes; em outra, as disciplinas conceitualmente mais relacionadas ao eixo observaram as demandas e negociações realizadas, com as alunas, para definirem os conteúdos (Anexo E) que seriam desenvolvidos, relacionados ao tema cidade. A desarticulação do grupo teve repercussões na avaliação, que não foi integrada.

Esse eixo demarcou uma ruptura com a forma de organização dos conhecimentos escolares. No ponto de vista de algumas docentes, as disciplinas estavam sempre amarradas aos eixos temáticos, não tendo espaço para suas especificidades. Esse desencontro de percepções provocou investimentos em estudos sobre interdisciplinaridade, o que retratava a

necessidade de se ter uma linha de trabalho ou uma base teórico-conceitual que oferecesse suporte para a intercomunicação e o enriquecimento dos conhecimentos disciplinares. Uma formadora comenta a reflexão realizada sobre essa prática:

O consenso a que se chegou foi que no eixo temático não existia um problema geral que permitisse o diálogo entre as disciplinas, sem forçar, obrigatoriamente, o envolvimento de todas, o que colocava as disciplinas na “camisa de força dos eixos temáticos”. (Mariana).

Verifica-se a idéia de que só as situações-problema permitem o diálogo entre as disciplinas, o que é um equívoco, pois os limites disciplinares podem ser ultrapassados por meio da definição de núcleos organizadores como temas, instituições, períodos históricos, grupos humanos, questões sociais, etc. Em um trabalho interdisciplinar pretende-se que “os alunos sejam obrigados a manejar referenciais teóricos, conceitos, procedimentos, habilidades de diferentes disciplinas para compreender questões ou problemas”. (SANTOMÉ, 1998, p. 25).

Nesse sentido, as formadoras refletiam sobre as possibilidades de se realizar um trabalho interdisciplinar e de se repensar os eixos temáticos como forma organizativa da integração. O dilema vivenciado foi comentado por uma formadora:

[...] uma das questões que deve ser discutida é que unidade se dará na intencionalidade da proposta do curso. E não é só em eixos temáticos ou metodologias de trabalho que garantirão a unicidade do grupo. (Cláudia).

Uma prática interdisciplinar é capaz de agrupar várias possibilidades de trabalho: entre elas, os eixos temáticos, as unidades didáticas, os centros de interesse e os projetos de trabalho. Há no depoimento de Cláudia uma intenção de buscar níveis maiores de interdisciplinaridade, em outras modalidades.

Ao se ter como referência que eixos temáticos limitam o trabalho das disciplinas, no último ano do curso, o eixo “Prática Pedagógica” foi desenvolvido livremente, sem um planejamento prévio. Após os estudos realizados sobre interdisciplinaridade, foi decisão consensual que haveria socialização dos conteúdos (Anexo F) desenvolvidos nos módulos de aprendizagem, nos quais procurariam estabelecer relações entre o contexto social e a prática. A integração se daria visando a uma perspectiva transdisciplinar, por meio de questões-problema. A socialização dos conteúdos desenvolvidos pelas disciplinas ficou inviabilizada pela nova redução de carga horária de trabalho.

<i>Eixo Temático</i>	Planejamento conjunto	Definição coletiva de objetivo	Seleção coletiva de conteúdos	Avaliação Interdisciplinar
Conhecimento	Em subgrupos	sim	sim	sim
Trabalho	Todas as disciplinas	sim	sim	sim
Cidade	Parcial	parcial	parcial	parcial
Prática Pedagógica	Não	não	não	não

Observa-se, no quadro acima, que o eixo “Conhecimento” foi subdividido em unidades temáticas, e teve planejamento, objetivos, conteúdos e avaliação definidos em subgrupos, o que caracteriza uma possibilidade de trabalho interdisciplinar.

O eixo “Trabalho” teve todas as etapas pensadas coletivamente, inclusive com estudo prévio do assunto. Este foi o trabalho interdisciplinar mais valorizado e considerado o melhor pelas formadoras. Já o eixo “Cidade” não teve o envolvimento de todas as disciplinas: somente aquelas que tinham proximidade com o tema. O último eixo, “Prática Pedagógica” não pôde ser considerado uma prática interdisciplinar, na perspectiva de Ketzer (2001), pois não houve planejamento nem avaliação coletivos.

Alguns dilemas em relação à organização do trabalho integrado são enfrentados pelas formadoras. O primeiro foi a valorização diferenciada das disciplinas de Fundamentos da Educação e Metodologia de Ensino, pois, dependendo do tema eleito, beneficiava-se mais uma disciplina em detrimento da e outra. Por exemplo, “conhecimento” e “trabalho”, beneficiavam as disciplinas de fundamentos; “a cidade”, as metodologia de ensino. Este fator depunha fortemente contra a utilização de eixos temáticos. Este é um conflito que não foi resolvido durante o CSFP.

O segundo dilema ocorreu em relação à definição de conhecimentos a serem priorizados: se o saber produzido pela academia era tradicionalmente valorizado na formação de professores ou se a produção de saber, pelas alunas, correspondia a dar voz aos alunos. Esse dilema é explicitado no depoimento seguinte:

Olha, a gente teve o eixo trabalho, a construção do conhecimento, a ciência, ela surgiu... a partir do trabalho do homem. A história da [disciplina] te dá muita fundamentação para você entender e compreender com mais facilidade o conteúdo. Mas se eu fosse elencar conteúdos para trabalhar no curso, talvez esse não fosse um

prioritário, sabe? Então nesse sentido que eu falo, às vezes, estou falando da prioridade da integração, a integração vai para além do conteúdo sabe? Por que, e aí eu não sei se isso é bom ou ruim, porque a gente tem que pensar, porque hoje, agora, trabalhar na Escola Particular... estou muito pé no chão. Sabe? E, às vezes, muitas daquelas idéias interessantes de extrapolar, de ir além, eu caí na real, porque infelizmente chega num ponto que esse aluno nosso ele é cobrado, ele é cobrado no conteúdo. (Inês)

Eu acho que a gente deveria ter no 1º ano uma certa carga horária para fundamentar, eu acho que a gente não precisaria ter entrado na interdisciplinaridade logo de cara, e aí depois disso, a gente ia articulando e ia conseguindo. (Fernanda)

Surge, ainda, um terceiro dilema vivido por um grupo de formadoras, extensão da crítica feita por Pedro Demo: sem diferentes formações seria impossível a interdisciplinaridade. Devido ao perfil do grupo – 83.3% delas eram pedagogas, como se verificou no capítulo 4 -, essa dúvida acompanhou-as. Se, por um lado, a formação de pedagogo, generalista, dificultaria um olhar diferenciado sobre o conteúdo, por outro, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que se tem um professor generalista, existem maiores possibilidade de integrar os conteúdos e, nos anos finais, 5ª a 8ª séries, quando existe um professor especialista, ocorre a fragmentação de conteúdos. Então, ao considerarmos que o pedagogo tem uma visão mais global dos problemas da sala de aula que o professor especialista, o que a princípio seria fator restritivo para a interdisciplinaridade, transforma-se em facilitador, desde que os professores tenham disposição de estudar e dominar o conteúdo, para que não ocorra um esvaziamento no qual se priorize a metodologia sobre o conteúdo.

Dessa forma, as formadoras consideravam que

Estavam em um processo de evolução na visão de interdisciplinaridade. (Nívea).

Não debruçamos suficientemente nas experiências que já tivemos para refletir sobre o trabalho realizado. Voltando nessas experiências percebemos que já realizamos trabalhos ousados, como por exemplo, o estudo de caso sobre alfabetização que em torno de uma questão as alunas “transdisciplinaram”. (Clara).

[...] de repente eu tinha que entrar para atender um eixo ou uma coisa qualquer e o conteúdo, a fundamentação que eu queria trabalhar eu não tinha tempo para fazer. Então, eu acho que eu não consegui atingir esse objetivo que era trabalhar mesmo a fundamentação da disciplina. (Fernanda).

A mudança nas condições de trabalho das formadoras, com a redução paulatina da carga horária de trabalho e as divergências internas, repercutiu na construção do trabalho interdisciplinar, como comenta Isabel:

[...] Na questão da organização curricular e dos eixos temáticos eu acho que nós não abandonamos, nós fomos buscando outras estratégias, buscando outras possibilidades. Positivamente um trabalho coletivo ocorreu com maior

interdisciplinaridade porque nós detínhamos mais tempo e espaço [...] quando houve o primeiro impacto administrativo que repercutiu no pedagógico, que internamente o grupo começou a pensar, a questionar, a ver coisas. Os atritos aconteceram, eu acho que eles foram pontos de crescimento, mas às vezes foram trágicos. (Isabel).

Verificou-se que parte das formadoras reconheceram a interdisciplinaridade em suas práticas pedagógicas e a vincularam às demandas, trazidas pelas alunas, de suas práticas. Contudo, a interdisciplinaridade é um

objetivo nunca completamente alcançado e deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo, uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática, na medida em que experiências reais de trabalho em equipe exercitam suas possibilidades, seus problemas e limitações. (SANTOMÉ, 1998, p. 66).

Pôde-se perceber que, apesar dos impedimentos, houve um trabalho interdisciplinar. Contudo, a ausência do espaço de socialização do trabalho realizado impossibilitou que as formadoras adquirissem essa consciência do trabalho coletivo.

6.2 Prática pedagógica: espaços de aplicação de conhecimentos e produção de saberes

A construção do processo de formação do professor pesquisador/reflexivo trouxe o desafio de articular o perfil de profissional a ser formado à realidade vivida no cotidiano das escolas públicas, localizadas em áreas urbanas e periféricas de Belo Horizonte e zona rural dos municípios circunvizinhos. A imagem de instituição escolar construída pelas professoras universitárias, em suas experiências de trabalho no ensino fundamental ou em conversações com outros professores e alunas, quando elas não possuíam tal experiência, não convergia para o atual contexto de trabalho das alunas. O contato com o cotidiano da escola trouxe desafios ao processo de formação. Os primeiros contatos⁵⁹ com as escolas visaram a uma caracterização das mesmas, a partir do preenchimento de uma ficha que envolvia a descrição de seus aspectos físicos, a organização de seus espaços e tempos, o controle de seu uso. O primeiro impacto pôde ser percebido nos relatórios de visitas, nos quais as formadoras

⁵⁹ No primeiro semestre foi definido o número de escolas que cada formadora acompanharia, respeitando-se a carga horária de trabalho (20h ou 40h) e a definição de critérios para distribuição, devido à localização (desde a área central de Belo Horizonte até distâncias de aproximadamente 100km, localizadas na zona rural de municípios circunvizinhos). A escala de visitas foi feita de modo a alternar aulas, acompanhamento de projetos, reuniões pedagógicas, horário de estudos e ida às escolas.

relatam, entre outras coisas, que o pátio, a biblioteca, a quadra de esportes, espaços potenciais para o trabalho do professor, estavam limitados a certo tipo de atividade ou horário ou nem existiam. Verificou-se a diversidade de instituições em que as alunas atuavam, pois havia aquelas bem equipadas e outras que funcionavam precariamente em lojas comerciais alugadas para tal fim. Dessa forma, constatou-se que os espaços nem sempre estavam disponíveis às alunas e que estavam mediados por uma trama organizativa e social da escola.

O segundo contato com as escolas teve o objetivo de “diagnosticar a realidade da sala de aula e possibilitar subsídios consistentes para efetivar a reflexão-na-ação junto às alunas do CSFP”. (RELATÓRIO set. 97). Na socialização das observações realizadas foram diagnosticadas as seguintes dificuldades de: relacionar-se com os alunos, gerir a sala de aula, envolver-se no trabalho coletivo da escola ou, até mesmo, no domínio dos conteúdos específicos de Matemática, Português, Ciências, História ou Geografia. Esse foi o segundo impacto, pois o corpo docente, até então, não havia percebido a ausência de domínio desses conteúdos. O diagnóstico foi devolvido às alunas, individualmente, e os problemas mais recorrentes foram trabalhados em sala de aula.

O terceiro impacto foi constatar que a prática pedagógica era condicionada pelas relações com a direção escolar, supervisão ou mesmo com pais de alunos que preferiam seus filhos dentro da sala de aula que, muitas vezes, era o lugar mais seguro da escola. Ao constatar esses condicionantes, as formadoras foram percebendo que a autonomia das alunas para decidir sobre sua prática era relativa às próprias possibilidades da instituição escolar. Os fatores condicionantes da prática pedagógica do professor são objeto de estudo de Rockell e Mercado (1998). Elas confirmam que fatores externos limitam as possibilidades de trabalho do professor.



6.2.1 Sala de aula de aluna do CSFP

O estabelecimento de ensino, como sistema complexo e imprevisível, também interfere na ação docente. Se, num estabelecimento de ensino tradicional, subjaz um modelo organizacional que favorece a homogeneidade, o modo como os diferentes recursos são mobilizados, a coerência e o sentido que lhes são atribuídos correspondem a um processo de construção social da prática pedagógica, de forma conflitual e negociada entre os atores sociais (CANÁRIO, 1999).

O reconhecimento dos fatores condicionantes da prática propiciou mudanças na atitude de professoras universitárias e de alunas que, muitas vezes, constituíram parcerias para definir melhor as questões, pesquisá-las, buscando um melhor conhecimento do assunto, discuti-las na sala, com as outras colegas, planejar formas de intervenção para subsidiá-las na prática.

A busca de soluções para esses problemas, às vezes, deixava as formadoras em dificuldades porque parte das alunas queriam receitas aplicáveis:

Como transferir os conhecimentos adquiridos no curso para a realidade escolar? (Aluna - PORTFÓLIO de abr. 97).

Como observar o desenvolvimento de meus alunos em sala de aula? (Aluna - PORTFÓLIO de abr. 97).

Gostaria que, quando vocês visitassem a escola (do ensino fundamental), vocês conseguissem maior abertura para colocarmos em prática o que aprendemos aqui. (Aluna - PORTFÓLIO de abr. 97).

No discurso está presente das alunas uma visão dicotômica da relação teoria/prática, em que a prática é lugar de aplicação de teorias (CANDAU; LELIS, 1983). Entretanto, essa expectativa inicial foi sendo alterada com o tempo, como relata a formadora Mariana:

No início do curso percebemos que as alunas esperavam que oferecêssemos “fórmulas mágicas” para a solução de seus problemas práticos. No decorrer do curso, essa demanda transformou-se num diálogo, para o qual as partes contribuíam.

As diferentes expectativas das alunas e das professoras sobre a relação que se estabeleceria, entre a prática pedagógica real nas escolas de Ensino Fundamental e as teorias estudadas no curso de formação, exigiram intenso diálogo, em se reconheceu que a visão de teoria e de prática presente no curso de formação não deve oferecer respostas prontas ou receitas diretamente aplicáveis no ato pedagógico. Essa é uma visão dicotômica radical entre teoria e prática. (CANDAU; LELIS, 1983).

Outro impacto enfrentado foi a constatação de que nem todas as alunas estavam na regência de turmas. Algumas estavam atuando em outras funções, tais como recuperação de alunos e/ou grupos de alunos, substituição eventual de professoras e desempenho de funções administrativo-pedagógicas, fator que causou preocupação, pois não atendia às exigências iniciais do projeto. As formadoras procuraram incentivá-las a assumir a regência de classe. Algumas alunas fizeram estágio na sala de colegas, professoras bem sucedidas, sob a orientação da professora de didática.

Apesar de nem todas as alunas estarem atuando na regência de turmas, as formadoras reafirmaram que

a atuação docente é considerada a atividade nuclear da formação profissional da professora-aluna. A observação permanente de fatos ocorridos na atuação docente será solicitada objetivando a análise crítica da prática pedagógica, para diagnosticar o agir, suas causas e levar à busca de atitudes de investigação científica através do aprender a aprender, a fim de garantir a redescoberta dos conceitos científicos necessários para embasar a ação docente, numa sociedade influenciada pelo acelerar das mudanças. (RELATÓRIO, nov./dez. 97).

Constata-se, no relatório, uma outra forma de se compreender a relação teoria-prática, ainda na visão dicotômica. Mas não é uma separação radical: considera-se que teoria e prática são pólos separados, mas não opostos. Nessa perspectiva, o movimento não é dialético: ocorre da teoria para a prática, ou seja, a inovação vem da teoria. (CANDAU; LELIS, 1983).

Os cortes na carga horária,⁶⁰ como resultado das negociações entre a Pró-Reitoria de Ensino e Extensão e a Secretaria de Educação, fizeram com que o acompanhamento da prática ficasse suspenso, por um período, como forma de pressão.

Houve consenso sobre a necessidade de se voltar a realizar acompanhamento da prática. Entretanto, definiu-se um grupo, estabelecendo-se os seguintes critérios para seleção de alunas: que estivessem desenvolvendo os projetos de trabalho ou trabalhos diferenciados, necessitassem de maior acompanhamento e, por último, amostragem aleatória.

No relatório desses acompanhamentos, descrevem as intervenções realizadas no acompanhamento da prática pedagógica das alunas:

A visita não foi à escola, diretamente, e sim, à Lagoa do Nado, por ocasião da exposição de desenhos de alguns alunos da Escola. O aluno Laureano tem 14 anos, está cursando a 4ª série (turma acelerada) e é um desenhista nato, tendo uma

⁶⁰ Foi mantido o grupo de docentes, sem alteração no quadro, diminuídas 10 horas na carga horária semanal das professoras, que cumpriam 40 horas, no primeiro corte. No segundo, um ano depois, 30% da carga horária de todas.

atração muito forte para o desenho de quadrinhos [...]. O segundo encontro foi na Escola de Design, onde o aluno, levado pela professora e por mim, se encontrou com o coordenador do Núcleo de Quadrinhos. Lá ele tomou conhecimento do trabalho desenvolvido pelo Núcleo (Revista Legenda), recebeu uma série de informações e orientações e recebeu convite para estagiar, voltando quantas vezes fossem necessárias. (Fernanda).

A visita foi feita por ocasião do concurso de dança, promovido pela professora. A professora conseguiu envolver a toda a comunidade escolar. (Fernanda).

O investimento das formadoras no desenvolvimento humano do aluno fundamenta-se na crença do potencial criador e transformador da arte. A valorização dessa dimensão remete-nos ao paradigma de formação do profissional prático, que tem como metáfora o professor artista. Durante esse tipo de formação, busca-se o desenvolvimento do potencial criativo do formando por meio de atividades de teatro, dança, literatura, para que este desenvolva essas mesmas habilidades em seu futuro aluno. Esse paradigma está presente nas práticas descritas acima (PÉREZ GÓMEZ, 1998; ZEICHNER, 1998).

Outro fator importante, observado na prática acima, foi o envolvimento de toda a comunidade no concurso de dança. Zeichner (1993, 1999) acredita que é necessária a proximidade com a comunidade:

Se não alterarmos os padrões normais das relações entre a escola e a comunidade nas grandes áreas urbanas, incentivando o aparecimento de ambientes escolares mais democráticos, poderemos ver-nos confrontados com graves problemas. Por isso, a introdução desta problemática nos programas de formação de professores é uma iniciativa de maior pertinência (ZEICHNER, 1995, p. 129).

A reflexão sobre a necessidade de aproximar as escolas das comunidades, onde estão inseridas, e da cultura do aluno, valorizando-a, constitui atitude relevante, num processo de formação do perfil de professor desejado. Os depoimentos seguintes revelam outros desafios encontrados, pelas formadoras, no contato com o contexto institucional, que também foram objeto de intervenção.

Professora Y, um pouco nervosa, no início. A turma de Suplência é composta por 8 alunos, 6 com cegueira total e 2 com 5% de visão. Percebi que ela tem um bom relacionamento com os alunos, prestativa, paciente; atendendo individualmente quando solicitada. (Letícia).

A professora possui uma classe de 9 alunos com necessidades especiais. Seu trabalho consiste em desenvolver a sociabilidade dos alunos, levando-os a se colocarem limites em suas ações. (Jussara).

As formadoras preocupavam-se em mudar a atitude das alunas. As dificuldades: eram a resistência de algumas e as dificuldades advindas do trabalho, com alunos deficientes visuais ou portadores de necessidades especiais. A intervenção nessas práticas exigia, além de amplo conhecimento, maior tempo de acompanhamento do que a carga horária do curso possibilitava. Contudo, em outros acompanhamentos de prática, verificou-se que as alunas realizavam um trabalho além do que seria esperado, dadas as condições adversas da instituição.

Os alunos, em grupos, estavam redigindo textos para a montagem de um folheto, como produto final, culminante, do projeto: “Conhecendo nossa Cidade”. Os alunos ficaram trabalhando nos grupos com entusiasmo, envolvimento e solidariedade. Algumas crianças eram solicitadas por outros grupos para ajudá-los. A professora percorria os grupos orientando-os, num clima de muita tranquilidade, demonstrando interesse, compromisso, envolvimento e dedicação. Chamou-me a atenção a maneira como ela trabalha as relações interpessoais, com muita competência. Percebi a necessidade de trabalhar a auto-estima da professora para que ela se reconheça com profissional competente. (Flávia).

A escola em que a aluna trabalha é muito desorganizada e suja, demonstrando uma direção pouco envolvida. Assisti à aula de geometria desenvolvida pela aluna na sala de 4ª série e fiquei muito encantada com a capacidade dela em desenvolver a atividade. Os alunos ficaram super envolvidos na elaboração da atividade. A aluna mostrou-me o material do Projeto desenvolvido por ela sobre o Ribeirão das Onças. Este projeto foi desenvolvido na escola e como foi muito competente, foi levado ao MEC e exposto como um trabalho de excelência. Considero que a aluna trabalha acima de suas possibilidades físicas e demonstra grande competência. (Clara).



Sala de aula de aluna do CSFP

Houve preocupação das formadoras em valorizar as alunas que possuíam boas práticas pedagógicas, que eram entusiasmadas e manifestavam interesses em inovar. Elas foram escolhidas para relatar suas práticas nos momentos de análise da prática pedagógica, narrados no capítulo anterior.

Constata-se que há uma consideração de que na prática se produz conhecimento. Essa idéia está presente em Zeichner (1993), ao considerar que a prática de todo professor é lugar de produção de saberes que devem ser reconhecidos e avaliados sobre sua qualidade. Percebe-se que houve alterações nas representações sobre prática, que não mais é considerada como aplicação de conhecimentos, mas de reflexão-ação-reflexão; “teoria e prática são dois componentes indissolúveis da práxis”. (VASQUEZ, 1997, p. 41).

Entre as intervenções realizadas a partir dos dados coletados nas visitas, a coordenação administrativa e as formadoras tiveram dois encontros com a direção das unidades escolares. Procurou-se abrir espaços para as alunas realizarem inovações e também, discutir algumas dificuldades percebidas no acompanhamento da prática pedagógica. Os objetivos dos encontros foram

estretar relações Escola e CSFP, visando a efetivar articulação entre teoria e prática, e construção de parcerias para intercâmbio efetivo; refletir sobre a importância do aperfeiçoamento do corpo docente, criando espaços nos quais a professora, aluna do curso, possa colaborar na melhoria do Trabalho Pedagógico; apresentar o trabalho desenvolvido no CSFP; refletir sobre o impacto advindo das decisões político-educacionais e seus reflexos na dinâmica pedagógica do cotidiano da Escola. (RELATÓRIO, mar. 98).

Durante o encontro, foram avaliadas as ações do corpo docente, a atuação das alunas e as transformações já verificadas pela direção escolar, na prática docente das mesmas. Os diretores avaliaram, positivamente, as mudanças nas suas prática, relataram as suas influências na introdução de práticas inovadoras na escola e pediram a intervenção do CSFP, como instância de formação e reivindicaram sua continuidade para atender a outros professores. A única queixa manifestada foi a dificuldade de liberarem as professoras para as atividades extras.

Infere-se uma tentativa de interferir no cotidiano das escolas, do ensino fundamental, abrindo espaços institucionais para inovações, rompendo-se com alguns limites. As reuniões com a direção representam uma maneira de aproximação de duas distintas realidades: ensino superior e educação básica.

Constatou-se, ainda, que a experiência profissional das formadoras no ensino fundamental, examinadas no capítulo 4 deste trabalho, foi fator diferencial na forma de conceber o trabalho das alunas por aquelas que tinham experiência e aquelas que não a tinham. Verificou-se uma certa familiaridade com as questões enfrentadas no cotidiano escolar, o que, entretanto, não se constitui em garantia de diálogo e interesse em fazer

intervenções nessa realidade. Mesmo as docentes experientes ficaram admiradas com a realidade de algumas escolas de periferia, acreditando ter sido uma grande aprendizagem. O depoimento abaixo ilustra esse desconhecimento.

O acompanhamento do trabalho das alunas na escola, e a realidade que a gente ouviu dizer histórias sobre as escolas. Mas sentir o peso dessa história em nossas mãos, ir lá, estar no meio, nos misturarmos com elas é extremamente importante, e foi muito forte a experiência que eu tive de visitar as escolas. A escola, localizada num bairro de periferia de Belo Horizonte e Sabará, era dominada pelo Comando Vermelho. De fechar as portas e não ter aulas, do pessoal mandar dizer que não iria ter aula, que não podia ter aula. Eu senti esta realidade de fato, perceber o mundo das drogas, a escola comandada pelos grupos de traficantes do Comando Vermelho. Isso me mostrou como que a formação não pode ser separada dessa realidade, para nós possamos ultrapassar essa realidade. (Samara).

Duas formadoras não tinham experiência de trabalho no ensino fundamental. Eis o relato de uma delas:

Eu aprendi que a coisa é muito mais difícil do que parece. O dia-a-dia na sala de aula dessas meninas é um sofrimento, eu aprendi isso. Aprendi isso no contato com as escolas aonde eu fui. Eu acho que essas meninas são heroínas. (Fernanda)

Dessa maneira, manifestou-se pouco conhecimento sobre a realidade da escola pública, principalmente daquelas localizadas em áreas de periferia das cidades. Esse contato trouxe a necessidade de enfrentamento de outras questões.⁶¹

No início do CSFP, o lugar da prática das alunas estava pouco claro para parte das docentes e alunas. Ao longo do processo de formação, foram-se abrindo espaços de intervenção a partir do estabelecimento de relações de confiança. O depoimento a seguir descreve o processo de construção entre a prática das alunas e prática de formação no CSFP.

Olha, acho que foi crescendo. No início do curso estava meio nebuloso, depois foi crescendo, crescendo até ser o enfoque central. E tudo foi por tentativa e erro, intuição, não tinha nada pré-determinado, era uma prática que vai ser, não adiantava nada estar escrito no documento, porque documento é papel. (Clara).

As meninas [referindo-se às alunas] foram atingidas, o nosso objetivo foi atingido. Não talvez com tanta luta e com tanto sucesso, mas ele foi atingido. Por que eu sinto isso, eu senti isso na visita que eu fiz as alunas e eu senti a influência decisiva nossa sobre as alunas e foi assim marcante, gratificante. Foi gratificante. (Juliane).

⁶¹ “Como formar professoras para atuar nestes contextos de pobreza, miséria e violência?” A consciência foi de que não tinham respostas nem mesmo conhecimento de questões relacionadas a essa realidade trazidas pelas alunas. Outros exemplos de questões instigadoras, narrados pelas formadoras, foram: “como lidar com alunos que sofrem maus tratos?” “Como se posicionar diante de alunas pré-adolescentes, de 9 a 11 anos, grávidas?” “Como lidar com vítimas de estupro?” “Como lidar com os pais dos meus alunos que são traficantes?” “Qual o papel da escola frente à violência presente na vila?”.

Verificou-se que as condições materiais de trabalho possibilitaram práticas docentes diversas, mas não necessariamente as escolas mais bem equipadas, com condições materiais mais modernas tiveram as melhores práticas ou as maiores inovações.

6.3 Rompendo os limites da sala de aula: Espaços Educativos

Os espaços educativos surgem sem um planejamento anterior, mas com a intenção de aproximar as alunas da realidade, ou seja, a relação entre aprendizagem e experiência de vida. Os espaços educativos provocam várias reflexões sobre a prática das alunas, ampliando o seu olhar sobre a realidade social e sobre si mesmas.

A visita à Exposição “Sebastião Salgado: a arte comprometida com a Reforma Agrária”, com mostra fotográfica de Sebastião Salgado (45 fotos), com lançamento do livro “Terra” de José Saramago e do CD de Chico Buarque sobre o Movimento dos Sem-Terra, tinha vários objetivos. Conscientizar sobre a importância da Reforma Agrária no Brasil, sobre a correta reivindicação dos Sem-Terra e, ainda, lembrar o assassinato dos Sem-Terra de Eldorado, Carajás, “sem que nenhuma atitude fosse tomada pelo governo FHC para apurar o crime, identificar os criminosos e punir os culpados” (Folder de Divulgação). Após a visita, as formadoras discutiram com as alunas suas observações e, posteriormente, estudaram sobre os movimentos sociais no eixo temático “Trabalho”.

Como parte das atividades do Projeto de Trabalho BH Centenária, foi programada uma visita ao Museu Abílio Barreto. Os objetivos foram sensibilizar e coletar dados para o projeto sobre Belo Horizonte, fazendo leitura de um determinado momento do final do século XIX e conhecer uma sede de fazenda rural, reconstruindo modos de vida, costumes, crenças, religiosidade, por meio da análise dos objetos ali presentes: mobiliários, talheres, objetos pessoais e ferramentas de trabalho. O casarão onde atualmente é o museu era a única e intacta residência que restava do extinto Arraial do Curral Del Rey.

O planejamento da visita foi feito coletivamente, por alunas e formadoras, definindo objetivos, formas de registro e socialização. Convidaram-se os historiadores responsáveis pelo museu para realizar uma oficina com as alunas sobre historiografia e apresentar a proposta inovadora do Museu Abílio Barreto que se refere “a uma nova concepção museológica, que

traz implícita a idéia de museu vivo, ou seja, uma instituição como meio de informação, pesquisa, educação e lazer” (Relatório de aluna, PORTFÓLIO mar. 98).



Visita ao Museu Abílio Machado

Durante a visita, as alunas fizeram registros e, posteriormente, relatórios descrevendo a atividade e narrando o seu significado.

Gostei muito da visita, apesar de que muitos dos objetos que ali se encontravam expostos já serem do meu conhecimento, por já os terem vistos nas fazendas de meus tios e avós, foi interessante vê-los interligados à história. (Relatório de aluna, PORTFÓLIO mar. 98)

Se eu não soubesse da proposta do museu, com certeza acharia a exposição muito pobre, mas entendo que a riqueza está na antiguidade da própria casa, na realidade da simplicidade do povo do século passado, nos costumes religiosos e de trabalho. [...] Me pareceu, que em plena comemoração do centenário, fazer uma exposição desta forma é forçar a rápida construção do anexo do museu, onde serão expostas as “curiosidades históricas”, que tanto agradam a comunidade e aos turistas. (Aluna – PORTFÓLIO, mar. 98)

De modo geral, após a socialização dos relatórios, as alunas desenvolveram um outro olhar sobre a história e a história de Belo Horizonte e muitas agendaram visitas com seus alunos. Houve realização de projeto de investigação sobre a BH Centenária.

No eixo temático “A cidade” foi feita uma trilha ecológica no Parque Municipal “Américo René Gianetti” - com o objetivo de levantar questões sobre a cidade de Belo Horizonte. Antes da visita, questionou-se sobre a sua localização, tamanho, época de criação e inauguração.



Trilha Ecológica ao Parque Municipal Américo René Gianetti

Na visita monitorada, as alunas foram conhecendo as espécies de plantas e animais que estavam sendo preservadas, as nascentes, o significado dos monumentos e das esculturas e a função social do parque. Elas filmaram, anotaram as explicações, fizeram perguntas e fotografaram. Depois da trilha ecológica, na socialização da atividade, relataram que acharam muito interessante a história da cidade retratada num pequeno espaço geográfico. Elas observaram a mudança do uso social do parque ao longo do tempo:

Antigamente o parque era o local de namoro das famílias de classe média da nova capital, hoje ele se tornou ponto de encontro e prostituição. Eu não imaginava os serviços existentes no parque, como os de assistência social, de educação ambiental. (aluna – RELATÓRIO, jun. 98).

Eu passo todos os dias na frente do Parque Municipal, entretanto, nunca havia imaginado a sua organização e preocupação com os aspectos sociais, além de preservação de um patrimônio histórico. Desenvolvi um outro olhar para aquele mesmo espaço. (Aluna – RELATÓRIO, jun. 98).

Muitas alunas agendaram visitas ao parque, levaram seus alunos e relataram com entusiasmo o sucesso do trabalho realizado. Um grupo de alunas realizou projeto de investigação sobre o Parque Municipal.

Outra atividade realizada dentro do eixo temático “A Cidade” foi a participação das alunas no **Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente**, no Centro de Referência do Professor. Essa atividade teve repercussões nos projetos de investigação, pois, posteriormente, grupos de alunas pesquisaram sobre “Meio Ambiente”, além de atribuir significado aos conteúdos

trabalhados, por elas, no ensino fundamental. Um comentário de aluna expressa outro tipo de aprendizagem:

Sentia muito medo de sair com meus alunos do espaço da sala de aula, pensava que era perda de tempo, hoje percebi o quanto estar vivenciando esses espaços significa várias aulas de conteúdo. (Aluna – RELATÓRIO, jun. 98).

Dentro da programação da Semana do Meio Ambiente, fizeram uma visita monitorada à **Hidrelétrica de Peti** para conhecerem o “Projeto de Educação Ambiental” da Companhia Energética de Minas Gerais (CEMIG). Durante a atividade, as alunas receberam explicações sobre o funcionamento da usina e a preservação ambiental. Após a visita, foi providenciada uma palestra, com um engenheiro, para esclarecimento de dúvidas e elucidação de explicações, pormenorizadas, sobre o funcionamento da usina hidrelétrica.



Visita monitorada à Usina de Peti

As alunas visitaram a *Exposição Camille Claudel*, com obras da escultora francesa, no Museu de Arte da Pampulha (MAP). A preparação da visita se deu com a assistência do filme: *Camille Claudel*, após a qual se discutiu sua vida e obra. A visita foi monitorada e permitiu que as alunas, portadoras de deficiência visual, tocassem as esculturas. Após a visita, analisaram o estilo, as inovações da obra da escultora. Visitaram, também, no mesmo local, a *Exposição Salvador Dali*. Realizaram-se estudos sobre a vida e obra de Salvador Dali. As duas visitas estavam relacionadas ao eixo temático “A Cidade”, tendo havido a discussão sobre as obras de arte em Belo Horizonte e a valorização dos artistas mineiros. Grupos de alunas realizaram projetos de investigação sobre arte na escola.

No eixo temático “Prática Pedagógica”, discutiram-se as relações entre arte e educação. Entre as atividades realizadas, as alunas assistiram ao ensaio do Corpo de Dança da Fundação Clóvis Salgado, no Palácio das Artes. Ao refletirem sobre o valor educativo e libertador da arte, as alunas participaram de uma oficina de dança afro-brasileira realizada por dois professores que trabalham com crianças e jovens em situação de risco. Grupos de alunas investigaram sobre Arte e Educação.

No contexto dos cortes de carga horária das formadoras e da falta de investimento do CSFP, por parte da SEE, as alunas preocuparam-se com a validade do curso e com os benefícios que teriam ao concluí-lo. Organizou-se visita orientada à SEE/MG onde procuraram informações sobre planos de carreira e o reconhecimento desta instituição pela formação, que estavam terminando de realizar. Após as visitas, a formadora realizou um seminário para socializar informações e esclarecer dúvidas.

Elas foram conhecer a superintendência e saber da legislação de direitos e deveres, e do valor do CSFP para o plano de carreira. Esse assunto estava no conteúdo de legislação. Elas interessaram em saber as influências da legislação na vida delas. (Letícia).

Ainda no eixo “Prática Pedagógica”, as alunas participaram de um Trabalho de Campo de Geografia sobre a geomorfologia do relevo cárstico da região de Lagoa Santa e os impactos ambientais. Este trabalho foi organizado com o objetivo de ampliar a compreensão do espaço geográfico. Como preparação para o desenvolvimento desta atividade, ministrou-se aulas sobre a formação geológica de Minas Gerais, especificamente, geomorfologia e o estudo das cavernas. A escolha dos locais de Belo Horizonte e Lagoa Santa se deveu ao fato de Belo Horizonte ser o centro da região metropolitana e ao fato de Lagoa Santa ter formação rochosa diferenciada, que pode ser apreciada na Gruta da Lapinha. Levaram-se também em consideração as pinturas rupestres existentes e o museu de paleontologia.

Após o trabalho de campo, as alunas fizeram relatório das atividades e avaliaram que:

Este trabalho proporcionou experiências que enriqueceram nosso trabalho como professoras pesquisadoras, além de favorecer a relação entre teoria e prática. (Aluna).



Trabalho de Campo de Geografia: Gruta da Lapinha

Percebi que é possível fazer um bom trabalho em Ciências Sociais quando se parte de questões da realidade vivida pelo aluno, quando são oferecidas condições para que o aluno estabeleça relações diretas com o meio focalizado, observando, coletando e discutindo dados, estabelecendo e ampliando relações entre as informações, fazendo com que ele perceba a globalidade do movimento da sociedade; enfim quando se privilegia a participação do mesmo na construção de suas próprias experiências de aprendizagem. (Aluna).

Após a realização de grande parte das visitas aos Espaços Educativos, as formadoras avaliaram o trabalho realizado, a partir de um único instrumento, com o objetivo de analisar as contribuições de tais atividades para o crescimento profissional e pessoal das alunas. Alguns depoimentos de alunas foram registrados pelas formadoras:

As visitas aos espaços educativos só contribuíram para o nosso enriquecimento, enquanto profissionais da educação. Esta investigação in loco faz a ligação entre teoria e prática. (Aluna).

[Elas] despertaram para mim uma nova forma de adquirir conhecimentos. Uma forma mais saudável, como se pesquisa fora da sala de aula trouxesse: interesse, compromisso, responsabilidade e uma dose de ânimo. O resgate da infância, as emoções e o refletir sobre a natureza foram momentos que me deixaram sensibilizada para a vida, momentos indescritíveis. Valeu também a descontração e o entrosamento da turma. (Aluna).

Aprendi a valorizar mais as coisas simples da vida e da natureza, a força do ser humano e a sua fé na vida. Desde então procuro levar meus alunos a tentarem descobrir e participarem desse sentimento: valorizar a vida em todos os seus estágios. (Aluna).

Nos depoimentos, percebe-se que, à medida que foram ocorrendo visitas a outros espaços educativos, o envolvimento e o interesse das alunas aumentaram. As docentes consideram que os espaços educativos possibilitam a formação em diferentes dimensões: da

pessoa do professor: valorização pessoal, auto-estima, cuidado e carinho consigo mesma; do conteúdo escolar: significado, contextualização e interdisciplinaridade; da formação do professor pesquisador: olhar sensível, questionador e investigador da realidade; da ampliação do universo cultural, como é explicitado nos depoimentos abaixo:

Como elas se sentiram valorizadas freqüentando esses locais!(Flávia).

Mostrar as alunas que a aprendizagem ocorre em outros espaços além das salas de aula; oportunizar às alunas conhecer outros espaços que elas não conheciam: museus, palácio das artes; MAP, etc., assim estariam ampliando o seu universo cultural, trabalhando a sua identidade e auto estima; refletir sobre questões sócias mais amplas: o MST; patrimônio cultural; preservação ambiental; valorização das manifestações artísticas e culturais bem como quem (quais pessoas tem acesso a elas); provocar a reflexão sobre a própria prática como professoras – quem realiza atividades extraclasse com os alunos, dificuldades, formas de superá-las, etc. (Isabel).

Eu me lembro que um dia elas foram assistir um ensaio de balé no Palácio das Artes, uma das meninas falou que nunca tinham entrado lá. Eu acho que isso traz para a pessoa, um certo carinho para com ela mesma, eu acho que ela se auto-estima mais, e esse aspecto reflete na meninada. Ela tendo oportunidade de ver tantas coisas diferentes, ver locais diferentes, convívio diferentes, eu acho que ela reconhece sua identidade cultural. Essas atividades foram uma conquista do curso, sinceramente. (Jussara).

Verificou-se, na análise dos documentos, que as formadoras que planejaram e organizaram os espaços educativos valorizam a dimensão artística, investigadora do processo de formação existente nos preceitos pedagógicos de tradição desenvolvimentalista.

6.3.1 Reflexões sobre os desafios enfrentados no processo de formação

Na perspectiva das professoras universitárias, a fragmentação do saber não responde às necessidades atuais, pois os profissionais de hoje foram formados dentro da concepção fragmentada e positivista do conhecimento, e não conseguem pensar interdisciplinarmente, ou seja, “a especialização das ciências produziu o fracionamento do saber e, conseqüentemente, das consciências”. (ANGELIS, 1997).

Na análise dos dados, puderam-se apreender dois movimentos: um, o professor pesquisador/reflexivo necessita de uma visão ampla da realidade e do conhecimento para melhor compreender sua prática pedagógica e as influências sociais, políticas e econômicas que interferem em seu contexto de trabalho; outro, ele necessita aprender a trabalhar coletivamente, a repensar a função do conhecimento disciplinar na formação de seus alunos, o que implica reduzir as práticas individualistas e aumentar o tempo de trabalho coletivo, no contexto escolar.

Apreende-se que as formadoras, de modo geral, têm uma visão de que os currículos formais e rígidos não proporcionam a formação de uma (nova) identidade do professor pesquisador/reflexivo, porque a análise da realidade ou de um problema envolve todas as áreas do conhecimento.

As docentes reconhecem que a interdisciplinaridade perpassou não somente a organização da prática pedagógica, por meio de eixos temáticos, mas que ela ocorreu nos trabalhos de pesquisa. Explicam que os projetos de investigação (pesquisa), a monografia (pesquisa), o estudo de caso (pesquisa), a pesquisa de campo, os projetos de trabalhos desenvolvidos pelas alunas são práticas interdisciplinares, não lhes sendo possível dicotomizar tais práticas.

A relação entre as escolas do ensino fundamental e o CSFP passou por transformações ao longo do projeto. A prática pedagógica das alunas revelou-se como lugar de confluência de diversos fatores. Os espaços nem sempre estavam disponíveis, mediados por uma trama organizativa da escola. Constatou-se, ainda, que as dificuldades de conteúdo, de gerir a sala de aula ou de relacionamento com os alunos limitavam as possibilidades de mudanças, assim como as relações com a direção escolar, supervisão e pais. Verificou-se uma autonomia relativa por parte das alunas.

Percebemos que o contato com essa realidade e a identificação dos fatores limitantes da prática mudou o direcionamento do CSFP e as representações sociais das formadoras. Inicialmente, predominava uma visão dicotômica de prática pedagógica, considerando-a como lugar de aplicação de conhecimentos para uma valorização dos saberes práticos das alunas. Esse reconhecimento que gerou uma valorização dessas práticas e possibilitou a organização de relatos de experiência e de sua discussão pública. Isto é, estabeleceu a reflexão como prática social.

A visita a outros espaços foi se consolidando ao longo do curso, propiciando a integração da formação pessoal e social das alunas, facilitando a aquisição e o desenvolvimento de habilidades na área de relação interpessoal. As formadoras consideraram que essas atividades ultrapassaram o limite dos eixos temáticos (mesmo aquelas vinculadas a eles) e abrangeram a formação humana.

Assim os espaços propiciaram: alargar a visão sobre a realidade social e discutir questões sociais e políticas; desenvolver um olhar sensível e investigador sobre a realidade;

re-significar os conteúdos culturalmente transmitidos; reconhecer e valorizar o patrimônio histórico; ampliar o universo cultural, propiciando “assunção da identidade cultural”:

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador e realizador de sonhos. (FREIRE, 1997, p. 46).

As formadoras foram percebendo o quanto essas atividades interferiram na subjetividade das alunas. Percebeu-se uma relação entre o perfil das formadoras que apontou para um grande acesso das mesmas a bens culturais. Acreditamos que essa experiência as levou a valorizar os espaços educativos, o patrimônio histórico e cultural como elementos constitutivos da própria identidade.

Verificou-se ainda o quanto é importante que um processo de formação possibilite o contato com espaços culturais a que, geralmente, no cotidiano de vida, os professores não têm acesso devido à falta de tempo ou ao baixo poder aquisitivo, como foi demonstrado em pesquisa realizada por Gatti *et al.* (1994, 1997). As formadoras acreditam que “as manifestações da cultura são princípio educativo relevante”. (RELATÓRIO, abr. 99).

Capítulo 7

As representações sociais sobre o professor reflexivo/pesquisador

Neste capítulo, são abordadas as representações sociais sobre o professor pesquisador/reflexivo, construídas pelas formadoras no cotidiano do processo de formação, e explicitados os posicionamentos gerados a partir dessas representações. Por último, analisam-se os sentimentos e as emoções aflorados nas formadoras, durante a construção do CSFP.

A construção das representações sociais das formadoras foi apreendida de suas narrativas escritas sobre as práticas pedagógicas construídas no desenvolvimento do CSFP e das análises realizadas nas entrevistas semi-estruturadas. Durante a entrevista, houve o cuidado de não se perguntar diretamente sobre o professor pesquisador. As entrevistas foram realizadas após dezoito meses de término do projeto de formação.

Abric (1994) analisa o debate existente entre os teóricos das representações sociais sobre as relações entre estas e as práticas sociais. O debate girava em torno da questão: as representações influenciam as práticas ou são as práticas que influenciam as representações? Ou, ainda, representações e práticas são, indissolúvelmente, ligadas e interdependentes? Para

Abric, não se trata de uma simples reciprocidade, com base em estudos empíricos, conclui que as representações devem ser vistas “como uma *condição* das práticas e as práticas como um agente de *transformação* das representações”. (ABRIC, 1994, p. 45, grifos do autor, *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2000).

7.1 As diferentes representações sociais sobre o professor pesquisador/reflexivo

As representações sociais manifestam o poder criador de objetos, de eventos por meio de nossa capacidade de estabelecer relações entre o nosso “depósito” de imagens e a capacidade de realizar novas e criativas combinações e integrá-las num quadro coerente do real ou de adotar uma linguagem que permite inseri-las nas conversações sociais, movidos pelo desejo de dar um sentido à sociedade e ao universo a que pertencem. (MOSCOVICI, 1978).

Nas narrativas das formadoras, existem elementos que compõem a imagem idealizada de professor pesquisador/reflexivo:

IMAGEM IDEALIZADA	ANCORAGEM
1- Pesquisador científico “pesquisa, analisa, discute e muda a prática” -	“aquele que fica no laboratório” e “tem um pé na prática”
2- “Pesquisador = reflexivo = investigativo”: “aquele que aprende”; “atitude e visão do pesquisador”; “aquele que registra”; “agente de mudança na escola, de problematização e de transformação”; “que busca aprender” “que quer aprender”; “aberto à diversidade”; “criativo”; “busca formas diversas de promover a aprendizagem do aluno” .	“aquele que segue as etapas do método científico”; “Porque, por exemplo, a minha geração não foi formada para registrar nada. Embora eu tenha coisa que uma amiga briga comigo, fala que mesmo passados quarenta anos depois, eu tenho que registrar. Porque eu já fazia há quarenta anos atrás, muita coisa que hoje aparece como novidade. Eu conto para ela [amiga] minha experiência, e ela fala “está aí o professor pesquisador” (brinca comigo!) olha para você ver: quais são as etapas do método científico ? [minha amiga] você observou, levantou hipóteses, testou, confirmou hipótese. (risos) Isso é que é o professor pesquisador! Então tem muita coisa que na verdade a gente não tinha o hábito de registrar. Se a gente fizesse o plano e desenvolvesse aquilo já estava bom demais, não é ? Do mesmo jeito, a gente tem registro que é legal.
3 – “Intelectual”: “produtor de saber”; “tem dignidade”; “valorizado profissionalmente”; “pesquisa sua própria realidade para transformá-la”; “provocar reflexões nas alunas por meio de pesquisa da sua própria	“Retomasse um papel assim que o professor teve enquanto intelectual, enquanto formador de opinião, enquanto pessoa que produz saber. Retomar o conhecimento que ele tem esse papel sabe, numa questão até de restituir a dignidade enquanto profissional, eu acho que é essa que é a grande

<p>realidade”; “que tem uma visão mais interessante do mundo”; “a pesquisa provoca mudanças nas identidades das alunas”.</p>	<p>questão. Que tivesse realmente a consciência dessa dignidade que ele tem, sabe? De pessoa que produz conhecimento, de pessoa que educa, de pessoa que tem uma visão de mundo mais interessante, que eu acho que tudo isso, além do domínio do saber, eu acho que outras questões seriam formadoras dela mesmo. O resgate mesmo de dignidade”.]</p>
<p>4 - “Que reflete”; “Transformador”; “Comprometido político e eticamente”; “inova seu fazer”; “investiga sobre sua prática”; “reflete sobre o contexto político, econômico, histórico e social”; “pesquisa para teorizar a prática”.</p>	<p>“Eu considero que a gente já estava num momento muito avançado do que estava sendo veiculado em termos de teoria no Brasil e no exterior, nós estávamos tentando colocar em prática uma proposta efetiva de formar um professor capaz de valorizar e investigar a sua própria prática, contextualizá-la, teorizá-la, refletir sobre ela para transformar”.</p>
<p>5 - “Dinâmico”; “Auto-estima elevada”; “Tem sensibilidade”; “Valoriza a cultura e a arte” “Democrático nas relações com os alunos”; “Humanizador do ambiente escolar”; “Autônomo”;</p>	<p>“Ser um professor mais dinâmico, mais crítico, aceitando mais a reivindicação ou o aluno, não só aceitando mais os questionamentos, eu acho esse para mim é o perfil do professor”.</p>
<p>6 - “Reflete sobre a prática”; “Busca novas alternativas”; “Pesquisa”; “Significa os conteúdos”; “Tem criticidade”; “Transforma a prática e a escola”; “reflete sobre metodologias de ensino para criar estratégias de intervenção”; “os projetos de trabalho possibilitam um tratamento significativo dos conteúdos de ensino” .</p>	<p>“Refletir a prática delas, e buscar novas alternativas de trabalho, então através da pesquisa, através de um tratamento mais significativo do conteúdo, quando a gente fala da interdisciplinaridade, dos projetos, então é estimular esse lado mais significativo, uma aprendizagem mais significativa que os alunos devem ter”.</p>
<p>7 - “Professor pesquisador = autônomo”; “questiona o dia a dia da sala de aula e do contexto escolar”; “articula a teoria que aprendeu com a prática na escola”; “tem autodisciplina”; “exige outra estrutura curricular que dê liberdade para aprofundar em temas que respondam a questões de sua prática”.</p>	<p>Autonomia no sentido de “ter liberdade para aprofundar mais no conteúdo que o interessa, ou que vai ajudá-lo no seu dia a dia”.</p>
<p>8 - “Aquele que concebe, executa e controla o seu processo de trabalho”; “registra e reflete sobre sua prática”; “busca ações alternativas para transformação da sala de aula, da escola e as relações entre escola e comunidade”; “enfrenta os dilemas práticos de sua profissão de forma ética”; “a prática é fonte de conhecimentos” “é um transgressor”.</p>	<p>“O profissional capaz de assumir uma nova prática escolar, uma nova postura diante da escola, dentro da proposta que a gente acreditava no momento que fosse gerador, de um professor reflexivo com um trabalho articulado entre teoria e prática, não mais separando, estar dicotomizando teoria e prática, não é ? Um professor comprometido com a mudança na escola, com os valores éticos da profissão, com a formação geral do aluno, da... da escola pública”.</p>
<p>9 - “refletir a luz de um referencial teórico, dado pelo professor em sala de aula”; “priorizou-se a comunicação oral e escrita das alunas”; “desenvolvimento da capacidade crítica das alunas”.</p>	<p>[...] levar os alunos a fazerem uma reflexão da própria prática a luz de um referencial teórico, que nós dávamos em sala de aula, então através de leituras, através de um trabalho, que nós tentamos fazer de uma certa forma integrada.</p>
<p>10 - “Professor conhecedor, que aprenda a aprender”.</p>	<p>[...] independente do curso, aquele aluno que está fazendo um curso superior, eu acho que ele tem que produzir conhecimento. Ele tem que conhecer aquilo que é da alçada dele na vida profissional dele, ou seja, ser um professor educador. Uma coisa forte no curso, seria o que eu bato lá nisso aí, eu brinco até com as meninas, (inaudível) que eles</p>

	tinham que ter autonomia intelectual, tem que ser um professor autônomo, buscar o conhecimento por conta própria, seria independente, não ficar dependendo dos outros, não ficar dependendo daquela pergunta clássica de todo professor, como é que eu faço?
11 - “formar professor autônomo”; “capaz de fazer pesquisa, de pesquisar”	“a proposta era se formar professor autônomo e capaz de fazer uma pesquisa, de pesquisar, de se desenvolver autonomamente, ser capaz de ser formar um sujeito que pudesse é... caminhar dentro das nossas perspectivas da educação, que não fosse uma pessoa bitolada, fosse uma pessoa capaz de caminhar dentro do processo de mudanças e transformações da sociedade, da realidade, da educação. Sabe, observasse e fosse capaz de verificar se as coisas não eram mais... a educação não era mais uma coisa estável, e não era mais aqueles conteúdos estabelecidos a muito tempo e repetitivos”.
12 - “Pesquisa”; “utiliza a metodologia científica”; “reelaboração autônoma do conhecimento”; “a leitura do mundo se faz pela pesquisa”; “Pesquisa-fio condutor da formação”; “pesquisa vinculada a posição política correta”; “formar o professor pesquisador é ensina-lhe métodos e técnicas para pesquisa próxima daquela realizada por pesquisadores na universidade”; “utiliza a metodologia científica para resolver questões de sua prática”	“Porque eu sou adepta da tese que diz o seguinte, não há nenhum processo de conhecimento que não passe pelo processo da pesquisa. Em todos os níveis, em qualquer nível, a reelaboração autônoma, a reelaboração, a leitura do mundo se faz pela pesquisa, e o eixo condutor do processo dessa formação tem que passar pela pesquisa. Tem que passar pela pesquisa porque, e esse professor precisa dominar essa metodologia, não no sentido de amarra, ter uma dimensão política dessa pesquisa. Ele tem que saber pesquisar, saber elaborar projetos, saber questionar e saber propor alternativas”.

As narrativas demarcam posições e representações sociais diferenciadas com relação ao objeto “professor pesquisador”, o que permitiu um agrupamento das formadoras em tona de elementos centrais que definiu a adesão.

Elemento aglutinador da RS do grupo	Elemento valorizado pela formadora	Tradição de Formação a que mais se aproxima
Intelectual	⇒ Conhecimento acadêmico	Acadêmica
Pesquisador	⇒ Pesquisa científica	Eficiência Social
Transformador Prático reflexivo crítico	⇒ Intelectual ⇒ Transgressor	Reconstrucionista Social

	⇒ Reflexivo ⇒ Autônomo	
Prático reflexivo: investigador, artista	⇒ Atitude de pesquisador ⇒ Sensibilidade artística ⇒ Autônomo ⇒ comunicador	Desenvolvimentalista

O quadro ilustra os elementos presentes nas representações sociais das formadoras que permitiu a aproximação de alguns membros, a formação de subgrupos, o que significou maior possibilidade dialógica entre seus membros, o que não quer dizer uma fixação de subgrupos. Esse fato significa que havia maior possibilidade de diálogo entre os subgrupos com representações semelhantes. Mostra, ainda, que durante todo o CSFP concorriam diferentes representações sobre o processo educativo, o que retratava diferentes posicionamentos e atitudes, não havendo uma homogeneização de práticas.

A análise das representações sociais mostra que as docentes buscam elementos das tradições de formação de professores para acomodar o novo objeto “professor pesquisador”. Os significados atribuídos ao objeto têm estreita relação com a experiência identitária delas, dialogando com seus saberes e suas experiências estudantis e profissionais.

O subgrupo, que busca os elementos de sua representação na perspectiva acadêmica, acredita e valoriza o conhecimento das disciplinas, dando menor importância à formação pedagógica, não considerando o conhecimento que decorre da prática das alunas. O depoimento de um membro do subgrupo comprova esse posicionamento:

Eu sou teórica “por essência”, porque eu acredito plenamente que esse conhecimento teórico, sistematizado, você assimilando bem esse conhecimento, eu tenho certeza que você vai melhorar a sua prática, agora não descarto de outros conhecimentos.

As formadoras que compõem o segundo subgrupo valorizam a pesquisa, relacionando-a à pesquisa científica. Uma, que acredita que se deve “trabalhar a prática como um laboratório”, associando-se ao pesquisador de laboratório, “que tem um pé na prática”, estabelece, assim, a prática como laboratório de pesquisa. Outro membro realiza novas

associações: “o que eu proponho é que a metodologia, as estratégias, os procedimentos, a postura profissional, seja ela em qualquer conteúdo, tem que passar pela prática da pesquisa”. Nesse subgrupo permanece a fé na capacidade de estudo científico do ensino, na busca de melhoria da educação.

Esse subgrupo tem uma representação social do professor pesquisador/reflexivo como aquele que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas para sua intervenção na prática, apoiando-se na produção dos cientistas. Não há referências a uma transmissão direta dos conhecimentos científicos para a prática, mas estes devem ser transformados em princípios e procedimentos a serem utilizados ao tomar decisões e resolver problemas de sua prática. Porém, mesclaram-se princípios da tradição desenvolvimentalista quando há uma valorização do “aprender a aprender”, enfatizando mais o desenvolvimento da capacidade de o aluno aprender que a assimilação de conhecimentos.

No agrupamento que relaciona o professor pesquisador com o intelectual transformador, um membro se refere à formação do profissional autônomo, no sentido de transformador da realidade social; outro o caracteriza como transgressor dentro da própria instituição escolar, no sentido de transformar suas condições de trabalho e de vida dos alunos; outro, como profissional reflexivo, que manifesta compromisso social, ético e político com a educação; outro membro o caracteriza como intelectual, no sentido de recuperar seu papel como intelectual, na produção e reprodução da vida social. A idéia central que permeia esse grupo é a de que os professores devem desenvolver uma compreensão das circunstâncias nas quais ocorre o seu ensino e transformar as práticas sociais que ocorrem próximas à escola. As docentes que compõem esse subgrupo têm em sua história de vida, militância de esquerda em partidos políticos e sindicatos, experiências essas narradas durante as entrevistas, o que reafirma a marcação social na construção das representações sociais, como mostra Moscovici (1978).

O último subgrupo associa a formação do professor pesquisador com do investigador, do artista. Fundamenta-se nas idéias presentes na Escola Nova, na visão desenvolvimentalista. Alguns membros associam-no ao professor autônomo, mas a autonomia está relacionada à organização do currículo e às opções metodológicas que dêem mais significado aos conteúdos escolares. Outro o associa à atitude de pesquisador, à visão de pesquisador, não ao pesquisador acadêmico. A idéia está presente na metáfora do professor como investigador, que deve ter uma atitude experimental em relação à prática. Dois outros membros associam-

no ao comunicador e ao desenvolvimento da sensibilidade artística e inserem-se, também, nessa perspectiva, quando se estimula o desenvolvimento humano do professor em todas as suas dimensões, teatro, dança, leitura; em todas essas atividades está presente o elemento comunicação.

A grande maioria de formadoras pertencentes a esse grupo tem trajetória estudantil e profissional na própria instituição. Supõe-se que, pela experiência vivida ou pelas conversações estabelecidas no grupo, sabem que a instituição foi vanguarda pedagógica e grande divulgadora das idéias escolanovistas em Minas Gerais. Alguns membros desse grupo implementaram a Pedagogia de Projetos no processo de formação das alunas e realizaram as atividades extraclasse denominadas ‘espaços educativos’.

O estabelecimento desses subgrupos permitiu compreender os diferentes posicionamentos frente às várias práticas, gerando atitudes favoráveis ou desfavoráveis. Um subgrupo docente, que relaciona a formação do professor pesquisador com o uso da metodologia científica, posiciona-se favoravelmente frente às práticas que se aproximam desse modelo. Então, o memorial, os projetos de investigação, o estudo de caso, a pesquisa de campo e a monografia são práticas valorizadas e aprovadas. Entretanto, outra parte das práticas é questionada.

Outro subgrupo, que significa a formação do professor pesquisador como uma prática política, moral e ideológica tem uma atitude favorável em relação às práticas que se aproximam da pesquisa acadêmica e àquelas que explicitam essa dimensão do trabalho docente. As práticas que estimulam a reflexão do professor são consideradas altamente relevantes. Contudo, parte do grupo questiona a validade dos projetos de trabalho para a formação do professor pesquisador.

As atividades de análise da prática pedagógica, das alunas, eram espaços de socialização de saberes, de questionamentos, de explicitação de teorias implícitas; constituíram-se de espaços de reflexão pós-ação. Essa visão de prática pedagógica está presente na tradição desenvolvimentalista. Entretanto, agregam-se outros elementos, as relações entre as práticas e os contextos sociais, econômicos e políticos que estão presentes na tradição reconstrucionista social.

O terceiro e último subgrupo representa a formação do professor pesquisador considerando-o como aquele que utiliza questões da realidade para re-significar os conteúdos escolares, adota metodologias de trabalho diferenciadas e trabalha de forma integrada. Não

fragmenta a realidade, mas problematiza-a, levanta dados, analisa-os criticamente e produz conhecimentos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998). Esse grupo acredita no valor formativo dos Projetos de Trabalho, investem no aprimoramento de suas práticas, passando a considerá-las como postura dinâmica no trato do conhecimento e, não mais, como metodologia a ser seguida.

Esse grupo de formadoras tem uma atitude favorável em relação aos projetos de trabalho e a todas as atividades que foram desenvolvidas no processo de formação, indiscriminadamente. Acreditam que, tanto a pesquisa quanto a reflexão, considerando o contexto político, social e econômico onde o trabalho do professor tem lugar, são importantes. Contudo, valorizam e investem na dimensão acadêmica e técnica da formação; debruçam-se sobre alternativas metodológicas de ensino, sobre o conhecimento dos saberes disciplinares e dos saberes práticos do professor.

As práticas que se aproximam da pesquisa científica têm aprovação unânime do corpo docente, principalmente a monografia. As outras atividades, tais como os projetos de trabalho, trazem polêmicas. Verifica-se que, assim como na pesquisa de Lüdke (2001), as formadoras atribuem valor positivo, quase ideal, à forma acadêmica de realização da pesquisa.

Nessa análise foram identificados três subgrupos que, com distintos posicionamentos, concepções, valores e práticas teceram o cotidiano do CSFP, trazendo, possivelmente, contribuições valiosas para a formação dessas professoras e das próprias formadoras.

7.2 O choque com o real

As alunas reais do CSFP apresentavam características substancialmente diferenciadas do perfil idealizado pelas formadoras, o que interfere, significativamente, no trabalho realizado e influencia, fortemente, as decisões tomadas ao longo do curso. O perfil das alunas é diferenciado daquele idealizado, por várias razões. Entre elas, o fato de serem professoras experientes e, em alguns casos, com sucesso profissional, distanciando-se do perfil do aluno, sem experiência profissional, presente no curso de pedagogia, em que a maioria das formadoras tinha experiência profissional.

Outras diferenciações são estabelecidas nas próprias condições para concorrer ao vestibular:⁶² ser professor/professora efetivo (a) e estável na escola da rede estadual de ensino; estar em efetivo exercício na regência de turmas ou aulas do Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª série, durante pelo menos seis meses e não possuir curso superior.

O fato de as alunas serem profissionais com longo tempo de experiência era um fator desafiador para as formadoras, como relata Juliane:

Eu penso que... Para mim, as alunas eram professoras, a novidade do curso era que se dirigia a professoras que já tinham experiência de magistério; então, elas não eram meninas, não eram *tabula rasa*. Essa prática deveria chegar aqui para ser retratada, revitalizada, reconceitualizada. Então, a gente precisaria ter muita firmeza como professor, para dar conta de formar um professor reflexivo, um professor comprometido com essas novas... com as transgressões da educação. (Juliane).

Esse desafio ocorria na prática pedagógica das formadoras quando as alunas levavam questões e problemas de seu contexto de trabalho e questionavam as posições ou sugestões dadas. As formadoras se sentiam expostas, “desnudadas”, frente às alunas, como retrata a narrativa abaixo:

Quanta vez aconteceu de se programar uma aula e não dar, porque elas queriam era outro curso, as alunas queriam era outro curso, porque não tinha ver com a prática delas. Então o fato delas serem professoras trouxe dificuldades, era um desafio. Muita coisa às vezes a gente não sabia e teve que buscar, porque elas exigiam. (Letícia).

O depoimento de Letícia explicita o tensionamento que, às vezes, ocorria em decorrência da experiência das alunas, nas escolas do ensino fundamental, e da própria identidade profissional delas. Gonçalves e Gonçalves também marcam esse diferencial: “Quando um professor procura programas de educação continuada, ele tem necessidades (desejos, inquietações, ansiedades) bem diferenciadas do estudante sem experiência na prática docente”. (GONÇALVES; GONÇALVES, 1998, p. 108).

Uma outra característica do grupo de alunos era sua constituição exclusivamente feminina, com experiências que variavam de 1 a 32 anos de profissão. Neste caso, as alunas que compunham a faixa de 25 a 32 anos de experiência já haviam se aposentado e atendiam aos critérios de seleção pelo segundo cargo. Dentre as alunas selecionadas, duas eram portadoras de deficiência visual.

⁶² Conforme Edital publicado no jornal *Minas Gerais*, no dia 30 de outubro de 1996.

A distância entre trabalho/escola/moradia também está previamente determinada no Edital do Vestibular, pois o candidato deveria ser domiciliado em municípios⁶³ da grande BH. Esse fato gerou dificuldades com transportes e até mesmo ao acompanhamento da prática das alunas nas escolas onde atuavam, devido ao fato de que grande parte delas trabalhava nos municípios que residiam, além de ter causado dificuldades financeiras.

Logo no início do curso, a socialização do memorial, no início do CSFP, permitiu perceber as condições de vida das alunas e verificar que um dos aspectos dificultadores do trabalho seria o escasso tempo delas. A maioria trabalhava em dois turnos, eram casadas, mães, e com grande responsabilidade no orçamento familiar. Percebeu-se que o curso seria mais um turno de estudo, o que, de início, já limitava as possibilidades de tempo para atividades extra e para dedicação ao curso.

Tenho dificuldades devido ao cansaço: trabalho em 2 turnos, tenho casa e filhos (depoimento de aluna - PORTFÓLIO, abr. 97).

Nós observamos que, durante o CSFP, grande número de alunas adoeceu por depressão e por carga horária excessiva de trabalho. Às vezes, nos sentíamos impotentes com relação às condições de vida das alunas. (Flávia).

Teixeira contribui para a compreensão dessa dimensão temporal no trabalho do professor:

Na experiência temporal docente estão implicadas as cadências da organização burocrático-escolar, com seus calendários e horários particulares; os compassos da produção e da transmissão do conhecimento; as temporalidades próprias às interações sociais, em especial geracionais, além das lembranças de tempos pretéritos. A experiência do tempo, na condição de professor, compõe-se também dos rituais escolares com seus ritmos homogêneos e regulares, cíclicos e lineares, ao lado dos compassos irregulares da afetividade, da espontaneidade e do envolvimento humano presentes na convivência escolar. De outra parte, como os sujeitos sociais, de modo geral os professores, precisam combinar os tempos da escola e da família, do lazer e do trabalho, do estudo e do descanso, da alegria e da dor, dos afetos e desafetos. (TEIXEIRA, 1999, p.53).

A dimensão temporal da experiência docente foi desconsiderada nas representações sociais das formadoras. Dessa forma, ocorreu uma tensão entre as expectativas de tempo das formadoras e as possibilidades reais das alunas, dificultando a dedicação ao CSFP. O depoimento ilustra esse aspecto:

O perfil das alunas, que eu tenho, é o de meninas totalmente sacrificadas. Só trabalham: elas não têm tempo para refletir sobre aquilo que aprenderam, é complicado. (Jussara).

⁶³ Belo Horizonte, Betim, Contagem, Ibirité, Igarapé, Juatuba, Lagoa Santa, Nova Lima, Pedro Leopoldo, Raposos, Ribeirão das Neves, Rio Acima, Sabará, Santa Luzia, São José da Lapa e Vespasiano.

Outro aspecto que causou impacto foi a condição material de vida das alunas. A narrativa abaixo explicita o impacto advindo do contato dessa realidade:

Em verdade, nós temos que observar que o perfil das alunas era um perfil infelizmente muito complicado. A grande maioria era de meninas pobres mesmo, dava pena, a primeira coisa que dava, sinceramente, em casos assim... que eu ajudei e... Chegavam na faculdade passando mal por não ter comido bem, não ter comido nada, não ter se alimentado. É... então, as meninas, coitadas!!! Eram professoras da escola pública mesmo, de periferia. Sabe? (Cláudia).

Tanto na escola pública quanto na privada, o professor é um trabalhador assalariado, que vem tendo seus salários rebaixados. A perda de *status* profissional, tanto em relação à redução salarial, quanto às condições de trabalho e reconhecimento social tem provocado buscas de solução por meio de greves ou aumento de carga horária de trabalho. Nacarato *et al.* ao analisar a ampliação da carga horária de trabalho afirmam que:

[...] num primeiro momento para conseguir equilíbrio econômico e, atualmente, para sobreviver. Essa ampliação chega, em muitos casos, a fazer com que o professor trabalhe os três períodos do dia, durante toda a semana. Acrescente-se ainda no cotidiano da professora a jornada doméstica. Numa sociedade patriarcal e machista como a nossa, a mulher, além do seu trabalho profissional fora de casa, assume ainda e, muitas vezes sozinha, todos os afazeres/responsabilidades domésticas. (NACARATO *et al.*, 1998, p. 85).

Esse perfil de aluno não correspondia ao idealizado pelas formadoras. Em primeiro lugar, porque o professor pesquisador teria que ter tempo para pesquisar, buscar bibliografia, realizar leituras. Segundo, porque teria que ter interesse em transformar sua prática e muitas já estavam em fase de não investir profissionalmente, pois já se aposentaram em um cargo, e haviam iniciado outro. Terceiro, porque o cotidiano escolar não correspondia exatamente àquele no qual todos estão empenhados em mudar. A realidade das escolas do ensino fundamental também não correspondia às representações sociais das formadoras.

A interação entre professoras e alunas apresentou questões inesperadas como, por exemplo, problemas de relacionamento entre elas. Apesar de serem adultas, as formadoras estabeleceram regras de convivência entre elas e, no decorrer do curso, deparou-se com a necessidade de revê-las.

Não cumprem regras! Precisamos cobrar o seu cumprimento, pois elas não têm autonomia, as questões que se apresentam são básicas e sérias. (Cláudia).

Às vezes falta ética, postura de compromisso e envolvimento das alunas. (Isabel).

Havia dificuldade em lidar com a cristalização de práticas e a própria cristalização dos grupos de trabalho, como se observa nos relatos abaixo:

Eu acho que algumas já estavam com algumas coisas cristalizadas, isso eu acho que dificultou um pouco. Elas já tinham muitos anos de escola, elas não queriam tentar o novo, não queriam mudar. (Fernanda).

A gente não poderia deixar cristalizar grupos que nós deixamos, grupos de alunas, porque de certa forma elas saíram do curso sem perceber a identidade da turma delas. Sem perceber a identidade e o perfil da turma delas. Elas conheciam o perfil do grupo. (Letícia).

A atitude do grupo de formadoras com relação ao perfil das alunas era diferenciada. Parte do grupo procurava ajudá-las, empenhando-se em conquistar ajuda financeira para alimentação e vale-transporte, outra parte questionava essa forma de interação, criticando-a, como se percebe no depoimento abaixo:

Você se lembra quando mudei o nome do curso para “Hospital Superior de Formação de Professores?” Por que às vezes eu achava também naquele curso muito paternalismo, maternalismo exagerado, não gosto disso. Ficar imbuída da vida particular das pessoas, a pessoa não tem condições disso... Todo mundo quase chora, eu não sou dada a isso não, talvez seja um erro meu. [...] Sabe como eu chamava esse curso? Chamava de doméstico. Um dia até alguém, lá, fez um comentário: esse é um curso doméstico, e não é, é um curso superior, vamos tratá-lo como superior. (Jussara).

Uma posição bem diferente dessa pode ser percebida no relato abaixo:

A qualidade do tratamento. A qualidade do relacionamento. Era um relacionamento de conhecer pelo nome: conhecia a história de vida, conhecia a escola dela, conhecia o trabalho dela, conhecia o que ela pensava, o que ela queria, a vida pessoal, quantos filhos tinha, os problemas... Eu acho que o relacionamento assim, que a gente teve com essas meninas, a gente não teve a oportunidade de ter estabelecido com ninguém, eu acho que é um nível de relacionamento fora do comum, não é? Eu acho que foi assim uma experiência única. (Clara).

A inclusão das alunas deficientes visuais implicou a busca de novas estratégias de ensino-aprendizagem das quais elas pudessem participar e opinar. Foi uma dificuldade recorrente durante o processo de formação: a transcrição de textos para o Braille, a leitura oral do texto para elas, e o revezamento entre as próprias colegas para gravar os livros em fita cassete. A inclusão exigiu paciência, diálogo e criatividade na medida em que, muitas vezes, se discutia com elas o melhor procedimento para a assistência a filme, visita a exposições e museus como, por exemplo, o cuidado para que elas pudessem tocar nas esculturas de Camille Claudel.

“Peço que evitem filmes”; “Professoras, passem os materiais de leitura com antecedência para que a aluna deficiente possa transcrevê-los para o Braille” “Ao

explicar um conteúdo, não falar: ‘veja aqui’, ‘olha isso’ (ao mesmo tempo em que se fazem anotações no quadro)”. (Queixas de aluna deficiente visual).

As condições de vida; a falta de tempo; a falta de condições financeiras: reivindicavam vale-transporte e alimentação; a resistência à mudança por parte de alunas – todos esses fatos incomodavam e dividiam bastante as posições das formadoras, e permitem apreender o perfil de alunas reais que compunham as salas do CSFP.

Após o término do curso, as alunas foram também definidas como resistentes, com relações interpessoais cristalizadas, com atitudes comodistas e passivas, com práticas mecanicistas. Percebeu-se uma incongruência entre o perfil idealizado e as alunas reais. Mas, outras formadoras avaliaram de forma diferenciada as repercussões do processo de formação na identidade das alunas.

A gente comparou isso nos retratos, como que essas meninas entraram... Como que elas entraram, como que era o cabelo delas, a roupa delas, o jeito de sentar, o jeito de fala. E com o mesmo salário no final, como é que elas se vestiam, como elas cortavam o cabelo, como elas falavam, e isso eu posso dizer de oitenta por cento delas, eu acho que realmente a grande transformação ali foi de identidade. Assim, a gente perdeu uma belíssima chance de fazer esse acompanhamento no processo. A gente percebeu, mas não pesquisou isso durante o processo. Porque essas meninas cresceram demais enquanto pessoas, e elas... Eu acho que muitas delas construíram o perfil que pretendíamos. (Clara).

Um grupo de formadoras atribui essa mudança de identidade às experiências culturais, artísticas e intelectuais das quais as alunas participaram ao longo do processo de formação.

7.3 O perfil idealizado do formador do professor pesquisador

Assim como as formadoras idealizaram um perfil de aluno, também idealizaram um perfil de professor que possibilitaria a formação do professor pesquisador:

Quem não pesquisa, quem não reelabora o conhecimento, quem não faz uma análise da realidade e reconstrói essa realidade, reelabora com uma fundamentação, com um discurso autônomo, é incapaz de transmitir. Então, o repassador de conhecimento é uma coisa, o profissional da educação é outra coisa. (Samara).

Nas narrativas dos professores existiam elementos que comporiam essa representação idealizada de formador:

Elementos constantes do perfil idealizado de formador
Não ser “auleiro”
Produtor de conhecimentos
Saber pesquisar
Fazer pesquisa
Saber orientar grupos, com diferentes temáticas fora de sua área de formação/ensino.
Trabalhar interdisciplinarmente
Saber problematizar a prática das alunas
Trabalhar coletivamente
Ter experiência nas séries iniciais do ensino fundamental

Com todas essas exigências as próprias formadoras não se viam refletidas nesse perfil de formador, o que as levou a uma imagem subestimada de si mesmas e a um sofrimento interno e a uma busca de tornar o conceito ‘professor-pesquisador’ mais próximo de suas identidades.

O abandono do referencial teórico de Demo e a eleição da pedagogia de projetos podem indicar a busca de tornar o objeto estranho “professor pesquisador”, incorporado pouco a pouco na experiência dos formadores, fornecendo-lhes um outro perfil ao formador. Se o professor pesquisador deve ser formado por um docente que tem experiência em pesquisa ou detentor de titulação acadêmica, formar este profissional por meio de projetos de trabalho significa dominar a teoria e a prática de projetos por alguém que possui ampla experiência com pedagogias diferenciadas no Ensino Fundamental. A associação desses elementos provoca mudança no perfil do formador e, agora, corresponde ao perfil das próprias formadoras. Então, essa opção pela pedagogia de projetos pode corresponder a uma imagem de formador, numa rede de significações carregada de valores, normas agregados a subgrupos.

A busca de prática de reflexão foi incorporada ao CSFP por um subgrupo que se posicionava contra a associação anterior entre projetos e o professor pesquisador. As práticas implementadas por este grupo mostraram uma outra forma de domesticação do objeto, ou

seja, como docentes universitárias sem titulação de pesquisadoras, podem formar o professor reflexivo.

7.4 Sofrimentos das formadoras: o mistério do ensino

A formação do professor pesquisador/reflexivo exigiu mudanças na forma de organização do trabalho das formadoras, tais como: realizar o trabalho de forma coletiva e interdisciplinar, com liderança realizada por elas mesmas e investimento na formação continuada. Essas exigências podem ser vistas como acréscimo de função do professor. A expectativa de realização de um trabalho coletivo fez com que grande parte das formadoras idealizasse um grupo integrado, de vanguarda, capaz de realizar a inovação necessária à implementação da proposta de formação. A narrativa abaixo ilustra bem esse sentimento.

Ah!... Eu sinto que era muito importante, eu acho que, eu diria que era um grupo de vanguarda, um grupo bem integrado, afinado nos objetivos, que eu fico pensando que esse grupo que iria assim motivar, desencadear nas alunas um processo de aperfeiçoamento, de assumir uma nova prática escolar, uma nova postura diante da escola [...] (Juliane).

Essa expectativa de se ter um grupo integrado, afinado nos objetivos, é algo muito difícil de se alcançar, pois na prática pedagógica de qualquer professor estão incorporados experiências e saberes de origem histórica diversas, ou seja, expressam uma acumulação histórica, matizada por características particulares dos sujeitos e da instituição (Rockwell e Mercado, 1988).

Nossa Senhora! Esse Nossa Senhora porque foi muita briga, não é? Teve mais uns doze professores, cada um com a sua história, cada um com a sua verdade, as suas concepções, e suas manias. Então era difícil entrar em consenso. Eu me lembro que eu ficava... Eu cansava, eu sou uma pessoa sem muita paciência, ansiosa e tudo, eu sofria muito, porque às vezes uns andavam mais devagar, outros não entendiam, outros não... não aceitavam. E ficava... o trabalho coletivo é um trabalho muito difícil. Mas quando a gente conseguiu chegar assim, num acordo, aí fluía, aí era legal, o difícil era o consenso, o muito difícil. (Inês).

7.4.1 A dimensão temporal no trabalho dos professores

Nos dados analisados constatou-se que o tempo influencia fortemente o trabalho dos professores. Na dimensão temporal, o trabalho é construído e interpretado pelo professor e por aqueles que estão de fora, isto é, os colegas, a administração, órgãos externos e, neste caso específico, as avaliadoras externas. O tempo pode ser um constrangimento opressivo e

objetivo como também indicador de possibilidades e limitações. Hargreaves (1998) considera quatro dimensões do tempo que interferem, particularmente, no trabalho do professor: tempo técnico-racional, tempo micro político, tempo fenomenológico e tempo sociopolítico.

O tempo técnico-racional é o tempo administrativo, objetivo, usado para fortalecer ou inibir mudanças, pode ser aumentado, diminuído, gerido, manipulado, organizado e reorganizado. No estudo de caso realizado verificou-se que o tempo racional foi alternando ao longo do processo de formação. Houve mudanças na distribuição do tempo: de mini-cursos a módulo de aprendizagem, tempo de pesquisa e tempo de aula, tempo de trabalho dentro da sala e fora da sala de aula.

Esse tempo pôde ser ajustado, redistribuído, alargado, reduzido para facilitar ou dificultar a mudança. O tempo de trabalho das formadoras foi fator dificultador no processo de formação, tempo de 40h/a e tempo de 20h/a:

Agora havia também um problema que a carga horária das pessoas não era a mesma para todo grupo, não é, então esse foi um grande complicador. (Nívea).

A diferença de carga horária de trabalho das formadoras gerava outras dificuldades, relacionadas à distribuição de funções,⁶⁴ aos espaços de trabalho coletivos; na organização geral do trabalho a ser assumido e realizado. O tempo administrativo foi fator inibidor de uma prática inovadora, pois o tempo é importante para derrubar o isolamento dos professores e desenvolver normas de colegialidade, propicia espaços de aperfeiçoamento, tempo de grupo, de trocas, de análise e avanço de suas práticas.

O grupo também esteve coeso foi no eixo temático trabalho (primeiro ano do CSFP). Eu acho que ali nós tivemos... Todas as decisões eram coletivas não é? Não eram decisões isoladas. (Nívea)

O tempo micro político é aquele tempo que reflete as configurações dominantes de poder e status no interior das escolas. O significado micro político do tempo foi visível no caso estudado, por exemplo, com relação às disciplinas ou temas que gozam maior espaço:

⁶⁴ Como atribuições da função de professor definiram: implementar e operacionalizar coletivamente a Proposta Pedagógica estabelecida para o CSFP; planejar e executar aulas, pesquisar, estudar e discutir interdisciplinarmente os assuntos/temas; participar das reuniões pedagógicas e/ou administrativas; supervisionar o estágio através de aulas de demonstração, acompanhar a prática pedagógica das alunas nas escolas onde atuavam e análise dos relatórios descritivos da prática docente das alunas. Atribuições da coordenação pedagógica: mediar as relações entre Reitoria, Direção da FAE, Coordenação administrativa e alunas; coordenar o desenvolvimento da proposta pedagógica; operacionalizar o desenvolvimento curricular através da definição de carga horária, horário de aula ou módulos de aprendizagem; encaminhar para duplicação, o material didático; encaminhar para a coordenação administrativa bibliografia para aquisição; subsidiar a montagem do portfólio, fazendo a coletânea do material do mês. (PORTFÓLIO, maio/98).

Eu chamei as professoras de metodologias pra formar um grupo, no sentido de nós pesquisarmos, abrirmos espaço de valorização da metodologia. Por que, a final de contas, nós estávamos lá para trabalhar a questão da metodologia. Não é isso? De uma época para cá, eu venho notando, não sei se de maneira correta, as metodologias começaram a ser olhadas com menosprezo, pouco caso, inclusive pelas disciplinas de fundamentos. Agora, eu creio que esse olhar deve ter nascido da própria deterioração da maneira como se dão as metodologias: as receitas. Uma teoria banal respondendo ao como fazer. (Jussara).

A desvalorização de algumas disciplinas, no caso as metodologias de ensino e a valorização da pesquisa no processo de formação, reforça o *status* mais elevado de umas, bem como do grupo de formadoras responsáveis por elas. A desvalorização das metodologias de ensino, ligando-as ao “como fazer” esvaziado de conteúdo é uma visão ainda presente nos meios acadêmicos, resquício do tecnicismo. (Amaral, 2002). As professoras universitárias responsáveis por essas disciplinas lutam no interior do CSFP para mudar essa visão.

O professor, sendo um profissional do ensino, deve passar a maior parte de seu tempo de trabalho dentro da sala de aula. O tempo que ele passa longe desse espaço para exercer outras funções é indicativo de *status* e poder.

Tinha cobrança de todos os lados. Cobrança por parte das alunas e por parte da instituição. [...] porque tinha os olhares não é? Como está? Eu quero ver como está este curso, é um curso atípico, com professoras com exclusividade, quer dizer, aquilo ali tinha que sair pérolas. Então, era complicado, tinha a cobrança da Secretaria de Educação. E as dificuldades, exatamente, as nossas limitações... (Inês).

O coletivo de formadoras distinguia-se dos outros profissionais da instituição pelo tempo de trabalho fora da sala de aula, o que aos olhos dos “de fora” constituía-se em um privilégio e aos olhos “dos de dentro” constituía-se em excesso de trabalho.

O tempo fenomenológico constitui uma importante dimensão subjetiva, na qual ele tem duração interior, variando de pessoa para pessoa. Durante uma atividade coletiva, por exemplo, o tempo “voa” para alguns e se “arrasta” para outros, quer dizer os sentidos individuais atribuídos ao tempo podem divergir.

Era aprender (risos) a trabalhar naquele grupo com aquele projeto. Porque eu acho que estava todo mundo meio desarvorado. Eu acho que a coisa ficou meio no ar no início do curso, e é por isso que eu acho que a gente perdeu muito tempo. Aquele 1º ano do curso, para mim, foi muito desgastante, muita reunião, muita briga. Perdeu-se muito tempo brigando. (Fernanda).

Outra coisa que eu acho gravíssimo, o intercâmbio entre nós... tínhamos horas e horas e horas no início do curso, que para mim, desculpe falar, não foram muito bem aproveitadas. Isso era uma das tristezas profundas que sentia. Está muito dentro do meu perfil, muito exigente, muito, desculpe a falsa modéstia, muito responsável, muita consciência daquilo que eu faço. Eu acho que houve muita perda de tempo. (Jussara).

As variações subjetivas dos sentidos atribuídos ao tempo relacionam-se a outros aspectos da vida: projetos, interesses, atividades e os tipos de exigência que as pessoas se colocam (HARGREAVES, 1998). A significação do tempo varia conforme a ocupação e preocupação. Ressalta-se que os sentidos de tempo dos administradores e inovadores, por um lado, e o de professores, por outro são muito diferentes. O tempo definido pelos administradores assume sentido de objetividade, racionalidade relacionada aos seus interesses. Do ponto de vista do professor, os requisitos são impostos tendo pouca consideração a pressão e as exigências que os formadores enfrentam.

A [disciplina] pesquisa de 20 horas era uma contradição também na organização da grade horária, é a nossa grande contradição. A grande contradição, essa era a pesquisa, a pesquisa é que fundamentava a organização do currículo, tinha-se 20 horas, mas eu trabalhava 40 ou 60, não no sentido de obrigação, mas para ver efetivado o nosso planejamento. Os gestores, os coordenadores a nível médio e macro não tiveram nenhuma sensibilidade para mudar, que a flexibilidade é uma outra característica que tem que ser a marca de um curso dessa natureza, não houve mudança. (Samara).

Criou-se um conflito entre as expectativas administrativas e a dos professores, ligado à dimensão subjetiva do tempo e às condições de trabalho docente, que tem implicações importantes na gestão da mudança educativa.

7.4.2 Explorando as emoções no processo de formação

A pesquisa educacional tem mostrado como os professores pensam, planejam e realizam sua prática pedagógica, porém pouco se sabe como se sentem quando lecionam; as emoções e desejos que perpassam o seu trabalho (HARGREAVES, 1998). Neste trabalho, pude constatar parte dos sentimentos das professoras universitárias e como identificam as causas dos mesmos. Uma delas relacionou-se às características pessoais de sexo, idade, opção política que interferem na integração grupal, como se pode verificar nos depoimentos seguintes, gerando sentimentos de medo, angústia.

Eu fiquei muito angustiada, porque o nome da disciplina era novo [...] então eu tenho uma formação... Eu já *era assim mais antiga*, embora tenha me preocupado com minha formação contínua a vida inteira, eu tive muito medo de dar uma disciplina linear, tradicional, e fiquei muito angustiada porque eu li, li, li muito, e não achava nenhuma proposta que era elaborada para fazer eixo, então eu me senti muito desafiada. (Juliane).

Eu encontrei muita resistência no grupo de professoras. Não sei, se devido a minha idade. E quase todos os professores lá foram meus professores em Pedagogia, não é? E eu sinceramente, eu tenho um jeito muito despojado, e eu acho que eles me

encaravam assim como a diferente, não me viam muito assim...Dedicada, não é? (Inês).

Ambas as situações provocam desconforto e sofrimento. As diferenças de idade entre o grupo de formadoras são muito significativas, de 33 a 67 anos, diferentes períodos históricos nos quais as formadoras concluíram seus estudos superiores, em períodos que abrangem décadas diferentes, de 50 até 90, portanto, com uma variação de 30 anos, como foi examinado no capítulo quatro. Essa diferença de década condensa tendências pedagógicas que englobam: metodologias de ensino, concepções sobre os processos educativos, as novas tecnologias de ensino, as organizações das relações sociais dentro da escola e a gestão educacional são fatores que certamente interferem nas suas representações sociais sobre educação, escola, professora, aluno e formação. As diferentes representações permitem ou inviabilizam o diálogo, repercute nas conversações e possibilidades de consenso, gerando um certo desconforto nos sujeitos envolvidos.

A culpa constitui uma importante preocupação emocional dos professores. Sentimentos de culpa e frustração podem ser comuns e perturbadores (HARGREAVES, 1998). Para além de se julgar a culpa de boa ou má ela poderia ser um estímulo poderoso para a mudança e a reforma social. Mas, a “forma como os professores falam freqüentemente dela, quando está estritamente ligada a sentimentos esmagadores de frustração e de ansiedade, pode tornar-se desmotivante e bastante limitativa para o trabalho e para a vida” (HARGREAVES, 1998, p. 160). As docentes falam de emoções tais como frustrações, ansiedades e culpa.

Bom, eu sou uma pessoa que me penalizo por tudo, eu sempre acho que deveria ter feito melhor, sabe, sempre acho que poderia ter feito melhor, que não fiz tudo que podia, então tenho essa sensação de que podia ter feito melhor, essa sensação me acompanha... de cobrança.(Clara).

Os terrenos incertos da prática na qual o curso se movia, a inevitável urgência na implementação cotidiana do processo de formação, a pressão em se criar uma estrutura nova que permitisse a formação do perfil de professor desejado, e não simplesmente mudar algo que já existia, originaram sentimentos de insegurança, de cobrança e culpa.

Eu sentia... Eu me sentia um pouco como uma nau sem rumo. E nós estávamos a fim de que aparecesse um salvador, um timoneiro para nos levar e ninguém se arriscava a ser um. Acho que cada hora um deveria assumir a liderança do barco, mas acho que juntos nós deveríamos vislumbra um horizonte que nem todo o grupo vislumbrou. Uma parte do grupo vislumbrou. Essa dinâmica que o curso exigia, então, eu tenho, eu sinto essa sensação amarga sabe? [...] Eu acho que eu tinha mais condições de ajudar muito o grupo. Mas, eu me fechei também. Por que foi muito bravo, o processo foi muito bravo.(Juliane).

O conflito é uma parte necessária da mudança, visto que este é um processo micro político no qual estão envolvidos interesses divergentes. O conflito é algo normal e não patológico, mas que precisa ser efetivamente confrontado e resolvido de forma construtiva, em vez de evitado, para que o processo de mudança tenha sucesso.

Foi um trabalho que mexeu muito assim. Mexeu de vários jeitos, e eu acho que a gente precisava de se encontrar um dia, para ver que acertou mais do que errou. Sabe? Acho que o grupo merecia... Ouvir... Ouvir não, perceber isso. Que acertou muito mais do que errou. (Mariana).

O sentimento que eu tenho é bem ambivalente. Primeiro a beleza que a gente acertou, depois que tristeza por que a gente não viveu isso assim com mais alegria, sabe? Por que foi tão pesado? Por que foi tão difícil? Por que achou a gente tanto? Eu falei que mexeu tanto, que a partir daí todo mundo começou a estudar, não é? Foi o sentimento que ficou, desconforto. Sabe? Um sentimento desconforto de não ter... Não concluir. (Clara).

Nesses depoimentos, percebe-se que não houve momentos de explicitação dos conflitos vividos pelo grupo, o que causou certo desconforto. A ausência de liderança pedagógica, e não administrativa, inviabilizou um outro olhar sobre o conflito, fragmentou o coletivo de professores e algumas formadoras exprimem um sentimento de desresponsabilização e de exclusão do processo de tomada de decisões.

E não havia aquela coisa de o grupo mesmo resolver, alguém falava e brucutu, aquilo ali era aceito, aceito, talvez até nem aceito, mas ninguém dizia nada. Eu achei que faltou um pouco de as pessoas se abrirem umas para as outras, para realizar um trabalho conjunto realmente. (Jussara).

Embora a culpa seja, para muitos professores, um problema pessoal, Hargreaves (1998) argumenta que no cerne de muitos de nossos problemas pessoais encontram-se questões públicas constrangedoras. As armadilhas da culpa existentes no ensino originam-se nas mudanças das condições de trabalho dos professores. No centro da culpa está a desilusão consigo mesmo, um sentimento de ter procedido mal, de se ter traído um ideal, o que gera dois tipos de culpa: a persecutória e a depressiva. A culpa persecutória origina-se no fazer algo que é proibido ou não fazer algo que é esperado por autoridades externas, sentimento de menos valia.

E agora quando foi na hora daquele processo de auto-avaliação e de avaliação externa, o grupo não agüentou ser avaliado. Criou um mal estar...(Juliane).

A presença de avaliadores no curso foi tensa. (Isabel).

Nessa época nós fizemos a pesquisa de avaliação do curso, já estava no final. Nós nos questionamos: 'Até ponto nós fizemos um curso realmente como eles queriam?' Porque além de nós estarmos fazendo o que a gente achava correto, buscando

atender às necessidades das alunas, por outro lado, nós também tínhamos que atender as necessidades dos outros, superiores. Eram muitas exigências e tínhamos que sair bem demais, essa era uma grande preocupação... (Flávia).

A culpa depressiva origina-se no sentimento de prejudicar ou negligenciar aqueles por quem se tem preocupação, constitui-se de uma questão filosófica de escolha moral. As armadilhas da culpa no ensino se situam na interseção de quatro trajetórias: o empenho em finalidades de cuidado e de tratamento dos outros, a natureza aberta da atividade, as pressões no sentido da prestação de contas e da intensificação e a persona do perfeccionismo. Nessa rede, a culpa coloca sérios problemas à eficácia e ao trabalho do professor (HARGREAVES, 1998).

Entre as trajetórias que provocam a culpa, uma que interferiu diretamente na culpa das formadoras é a natureza aberta do ensino, ou seja, o trabalho nunca acaba. Existiam sempre tarefas a serem feitas.

O trabalho coletivo trouxe uma sobrecarga de tarefas para as formadoras, que acabaram por se responsabilizar pela gestão interna do curso. Quero ver se eu consigo até da reunião do sindicato, quando da redução de carga horária do curso. Lá se falou que as formadoras eram a escola – todas as atividades de registro do curso – portfólios, fichas de rendimento das alunas, entrevistas para elaboração de um perfil do grupo de alunas foram pensadas e feitas pelas formadoras. Nesse sentido, a gestão coletiva traz sobrecarga de tarefas às formadoras... (Cláudia).

Em países onde o trabalho do professor é definido em termos acadêmicos mais circunscritos, há um nível mais elevado de satisfação por parte do professor. Mas em locais onde as funções dos professores são mais difusas, como foi o caso do CSFP, estes têm maior nível de insatisfação. Outro fator causador de culpa é o trabalho que os professores levam para casa, símbolo da culpa que transportam consigo, para onde quer que vão.

Nós suamos para trabalhar aquilo, trabalhei assim com pouca experiência, eu não tinha experiência nenhuma, não é? Eu não tinha quase ninguém dando apoio... E foi um desgaste grande. O que eu passei de madrugadas estudando, preparando aulas, corrigindo trabalhos (risos). Mas, não foi perdido, não. (Flávia)

Quando a dedicação apaixonada em um projeto é combinada por critérios fracos de avaliação, a consequência é a culpa e o esgotamento.

Ser avaliado externamente, isso é muito importante porque a gente que está no meio, ali, envolvido até emocionalmente, não tem condições de perceber, como que o curso está andando. A gente só tem idéia de como está, não é? Mas, o olhar de quem está de fora, não está envolvido, é importante. Agora, não teve continuidade (Inês).

Deixar de realizar a avaliação externa significou o abandono do curso por órgãos da administração, ocasionando preocupações e receios crescentes de não estarem atendendo às expectativas. As exigências externas e internas do próprio grupo podem ser sentidas com dureza particular, que incorpora visões individuais de prática correta, demarcando o julgamento da boa ou má prática, a prática da moda ou aquela fora de moda.

Aí que acho que a coisa embolou. Porque eu acho que a gente falava que queria um professor crítico, reflexivo, autônomo, responsável, de avançar... De vanguarda, quer dizer, comprometido com a mudança, e esse era o discurso do curso. Mas na hora mesmo que botava na prática, ih!!! Alguns professores, eu sinto que alguns... O que eles faziam não era ensinar o professor a ser muito reflexivo... Não é? Eu sentia... Eu me sentia um pouco como uma nau sem rumo. (Juliane).

Agora, nós tivemos também, no grupo, professores altamente tradicionais, apesar de o curso ser um projeto de construção coletiva. Nós tivemos professores que davam as aulas deles e pronto. (Letícia).

Esses julgamentos podem reprimir manifestações de dúvidas e até mesmo de trocas de experiências, porque práticas diferentes podem ser entendidas como más e colocar a própria competência profissional em perigo. Predomina, ainda, o medo de não estar à altura, pois os professores são muito duros consigo mesmo.

[...] dinâmica do curso exigiria de nós outra qualidade, inclusive eu fui amedrontada, eu terei condições de desenvolver um trabalho desses? Eu fui insegura porque era uma coisa nova, não era como eu fazia no curso de pedagogia, entrava na minha sala dava a minha aula lá, despejava aquele negócio todo lá e saía muito bem, no outro dia voltava para outra turma, etc. Ali a coisa era diferente, eu percebi que haveria um convívio de troca de experiência, de conhecimento entre os professores formadores, que eles deveriam, que aquele grupo deveria ser um grupo coeso, um grupo que estivesse aberto para troca. E que o âmago do curso, o coração do curso seria a unidade daquele grupo. (Jussara).

Os sentimentos de ansiedade, relativos à competência profissional, se acentuam se houver no grupo uma separação entre a vida profissional e vida pessoal. Quando há culturas de colaboração, caracterizadas pela confiança e apoio, os professores tornam-se não só colegas, como também amigos. Esse clima permite a partilha de problemas pessoais, pois tais problemas interferem efetivamente no desenvolvimento profissional. Entretanto, em locais onde não existe essa cultura de colaboração, confidenciar dificuldades significa deixar escapar traços de incompetência. A subjetividade dos sujeitos é fator relevante na interação grupal. As formadoras apontam a necessidade de se ter sensibilidade no trato com o grupo e o peso da dimensão pessoal no estabelecimento de consensos e partilhas.

[a ausência de trabalho integrado no final do curso] Mas não foi uma coisa assim muito discutida, tão bem articulada quanto no começo... Não. Não. Não foi bem

articulada. Acho que aí já entra as questões pessoais das pessoas que estavam magoadas umas com as outras... E aí ninguém teve coragem de assumir esta análise. Porque as questões pessoais começaram a ficar mais importantes até achar o caminho. Sabe? (Clara).

Uma coisa que eu tentei aprender é, como você, em termos pessoais, humanos, como é que deve ser cauteloso, como é que você deve ser sensível para conviver com grupos, mesmo com grupos no mundo ali, profissional. Agora, quero acrescentar, não dou zero para essa experiência que eu vivi. Valeu, até para a gente ver as dificuldades que tem em realizar um trabalho inovador. Isso para mim, não deixou de acrescentar coisas na minha vida profissional e pessoal também. Mas eu acho, que o lado humano, ele se sobrepõe de uma forma muito forte, às vezes, ao lado profissional. (Jussara).

As divergências e conflitos relativos às relações interpessoais geram sentimentos de culpa. A culpa dos professores não é um problema privado: trata-se de uma questão pública importante que deveria ser abordada com toda seriedade (HARGREAVES, 1998). Contudo, havia um sentimento de comunidade ao se ter a missão coletiva de formar o professor pesquisador/reflexivo. Se, por um lado, essa missão, possivelmente, desenvolveu um sentido de comunidade que gerou empenho, lealdade, confiança entre aqueles que se empenharam e aderiram à idéia, por outro, criou a heresia entre aqueles que questionaram, discordaram ou duvidaram da missão. A heresia surge quando há tensão entre o indivíduo que questiona o propósito central da missão. As culturas do ensino “compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com constrangimentos semelhantes por muitos anos”. (HARGREAVES, 1998, p. 186). Existem duas dimensões importantes na cultura do ensino: o conteúdo que é relativo a valores, crenças e hábitos e a forma que se refere a padrões característicos de relacionamento e associação entre os membros do grupo. As formas de cultura identificadas por Hargreaves (1998) foram: individualismo, colaboração, colegialidade artificial e balcanização.

O individualismo é entendido como uma forma racional de economizar esforços num ambiente de trabalho fortemente pressionado e constrangedor. É, também, uma estratégia adaptativa porque protege o tempo e a energia requerida na prática pedagógica, podendo provocar um isolamento auto-imposto.

Mas a gente tinha até receio de falar dos problemas para eles, porque não poderíamos demonstrar dúvidas, dificuldades. O grupo não aceitava. Acabei me isolando (Flávia).

Eu sou muito independente, eu tenho esse grave defeito, acho que chama defeito. Não me interessa muito ouvir coisas para seguir, eu tenho um ponto de independência dentro de mim tão grande, que eu sou capaz de algo, desafiando a mim mesma. (Jussara).

Muitos professores atribuem importância ao poder discricionário, de tomada de iniciativa e de expressão da criatividade pessoal por meio do trabalho. Quando o trabalho coletivo ameaça ou limita o poder de expressão pessoal, o professor tende a se separar do grupo. Assim, nem todo individualismo do professor é perverso, embora traga consequências diversas para o trabalho coletivo. Nos movimentos de reforma, a colaboração e a colegialidade são consideradas como promotoras de mudança. Contudo, o fracasso de muitas iniciativas inovadoras pode ser atribuído às relações de trabalho.

O relacionamento foi muito superficial. No início parece que era mais aconchegante, pelo menos, tentava-se. Depois, com o tempo, foi se esfacelando... as pessoas não tinham... Não se interessava pela questão pessoal de ninguém. Sei lá [...] Ficou cada um por si, ao final do curso, cada cuidou do seu conteúdo.(Flávia).

Não existe uma colaboração ou colegialidade verdadeira, mas formas diferentes, com consequências também diferentes. As revisões críticas da prática, feitas coletivamente, poderiam ser um fator de fortalecimento grupal. Nas culturas de colaboração, as suas formas de expressão tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento do projeto e difundidas no tempo e no espaço. Nas culturas de colegialidade artificial, as formas de relacionamento são reguladas administrativamente, exige-se que os professores se encontrem e trabalhem em conjunto, compulsoriamente, limitando-se os espaços à individualidade. Os tempos de encontro são fixos e previsíveis no tempo e no espaço.

[...] acho que ele era mais organizado por este grupo, que era o mais forte para trabalhar, para levar isso [o projeto] para frente, porque esse grupo tinha uma visão melhor desse projeto novo.[...] Não é o caso de liderança não, porque eu acho que o grupo era todo líder (risos): por isso que dava briga. Mas esse grupo tinha mais conhecimento, mais visão do que podia acontecer, deslanchar, isso é muito importante, é importantíssimo. (Fernanda).

A gente teve muita dificuldade de constituir grupos e, isso dificultou porque cada um havia ficado na sua. Algumas pessoas conseguiram intercambiar mesmo, experiências, crenças, teorias, paradigmas e outros ficaram lá, não é? [...] Eu sentia algumas limitações que não dava para discutir... (Juliane).

Esses depoimentos confirmam que, no caso estudado, não havia uma colaboração espontânea de todos os membros do grupo, mas uma colegialidade artificial e uma balcanização das relações de trabalho: os professores se dividiram em subgrupos.

7.4.3 Algumas reflexões

Pôde-se apreender que, durante o CSFP, não houve o predomínio de uma única representação social do professor pesquisador/reflexivo. Este estudo apontou para um

movimento fluido no qual ora sobressaía uma representação, ora outra. Esse movimento gerou conflito entre as formadoras e a defesa de um tipo de prática pedagógica ou outra. Vala (1997) afirma que casos de conflito intergrupais explícitos ocorrem quando os atributos e valores dos subgrupos se tornam objeto de polêmica. Ele considera que,

como acontece em qualquer experiência humana, as construções de sentido compartilhado ou diferenciado e a experiência de associação do eu a um grupo são acompanhados de emoção. Conhecimentos e emoções são objeto de julgamentos avaliativos, o que significa que os conhecimentos e emoções construídos no seio dos grupos não são apenas descritivos, mas também avaliativos, ou seja, mobilizam atitudes. (VALA, 1997, p. 10-11)

Dessa forma, o conflito surge de não se compartilhar os mesmos atributos e valores à formação do professor pesquisador ou reflexivo, o que provoca atitudes favoráveis ou desfavoráveis frente às práticas construídas durante o processo de formação. Compartilhar os mesmos valores gera associações em subgrupos e emoções, de pertença ou não, o que provoca emoções e sofrimentos.

Percebeu-se que as práticas pedagógicas, o choque com o perfil, as limitações materiais, os cortes de carga horária e os conflitos intra e intergrupais provocaram alterações nas representações sociais das docentes, o que parece ser confirmado por “estudos sobre representação social apontam para o papel preponderante das práticas no desencadeamento de profundas transformações nas representações sociais (no nível de seu núcleo central)”. (FLAMENT, 2001, p. 173).

Considerações Finais

possibilidades e limites na formação do professor pesquisador/reflexivo

O desejo de realizar esta pesquisa adveio de minha trajetória profissional nas escolas de periferia e na formação de professores e pedagogos que, em grande parte, atuariam nesta realidade. Ao concluir a pesquisa, retomo as questões que a direcionaram: a) quais foram as representações sociais sobre o professor pesquisador/reflexivo construídas pelas formadoras? b) quais articulações foram sendo feitas com os outros eixos: a relação teoria e prática, a interdisciplinaridade? c) quais foram os desafios e dificuldades enfrentados pelas formadoras na concretização desta proposta de formação? Não tive a pretensão de esgotar o assunto, mas realizar uma reflexão sobre a formação superior de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em serviço, identificando os vários fatores que entrelaçam a sua construção.

A complexidade existente em um processo de formação, dadas as diversas representações sociais, a história estudantil, profissional e de vida dos docentes, o contexto institucional de sua realização, a interação entre as formadoras e alunas, a aproximação da realidade atual da escola do Ensino Fundamental, a construção coletiva da proposta de formação e a mudança da política pública do Estado de Minas Gerais, compõem os fios que teceram o processo de formação.

Um fator nodular foi reconhecer que o corpo docente era muito mais heterogêneo do que poderíamos supor. Diversos modos de ser e agir foram revelados, sendo que ao processo de formação correspondeu outro processo contínuo de estruturação, desestruturação e reestruturação de suas representações sociais e suas identidades.

O perfil das formadoras, analisado no Capítulo 4, permitiu o delineamento de traços constitutivos de suas identidades: composto por mulheres, a maioria com idade superior a cinquenta anos, com grande tempo de experiências em escolas do ensino fundamental, à exceção de duas. A formação inicial foi realizada em diferentes décadas, assim como os cursos de aprimoramento profissional, nos quais havia influências de distintas correntes pedagógicas. Todas elas não estavam envolvidas em grupos de pesquisas e apenas duas tinham experiências anteriores. 75% das formadoras não tinham cursos de mestrado; não haviam se formado como pesquisadoras pela academia nem aprenderam a fazer pesquisa pela

experiência, isto é, pela inserção em grupos de pesquisa. A maioria delas tinha grande acesso a bens culturais. Enfim, o perfil das docentes interferiu na forma como elas perceberam o papel do formador, da formação do professor do Ensino Fundamental, bem como as suas concepções de aprendizagem, de ensino, de função social da escola. Essas diferentes visões do processo educativo são elementos constitutivos de suas representações sociais e interferiram na prática social e coletiva dos docentes durante a construção da proposta de formação.

Verificou-se, então, que na docência, mais que em outros trabalhos, os professores utilizam e integram diversos conhecimentos sociais e culturais que possuem como pessoas, muito além dos conhecimentos adquiridos durante o seu processo de formação (MERCADO; ROCWELL, 1988). Vieira, ao analisar a implementação do processo de reforma em Portugal, afirma que “cada escola acaba por ter sua singularidade, seu *ethos*, na maneira como interpreta e operacionaliza a mudança” (VIEIRA, 1999, p. 21). O mesmo pode ser dito em relação ao coletivo de formadores da FAE/UEMG que, ao construir uma Proposta de Formação, imprimiu-lhe sua singularidade, o seu *ethos*, na maneira como a interpretou e a reelaborou, ao longo de seu desenvolvimento.

Um outro fator que interferiu na construção da proposta de formação foi a instituição de ensino onde foi realizado o CSFP. No Capítulo 2, verificou-se que, em Minas Gerais, o Instituto de Educação foi palco das principais reformas e ações governamentais, que visavam à formação, à qualificação e, ou, ao treinamento de professores. No decorrer da história das políticas de formação, a SEE/MG elegeu-o como cenário, tendo sido *locus* da Escola Modelo da Capital, Escola de Aperfeiçoamento, Curso de Administração Escolar (CAE), PABAE, Curso de Pedagogia e, finalmente, Curso Superior de Formação de Professores para as Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental. Todas essas iniciativas traduziram experiências de inovações pedagógicas. Com a proposta experimental do CSFP, a SEE/MG pareceu desejar reviver o sucesso dos programas anteriores, retomando o lugar de vanguarda de Minas, no cenário brasileiro.

Nesse contexto, ocorreram convergências entre as propostas de organização, tanto da Escola de Aperfeiçoamento e do CAE como da primeira proposta do CSFP, de 1994, no que se refere às condições de ingresso: ser professor em exercício na rede pública estadual, aprovação em exame de seleção, afastamento da regência e recebimento de bolsas. Esse modelo de formação, além de ser oneroso aos cofres públicos, não atendia às recomendações

do Banco Mundial, agência que financiaria o projeto, pelo menos em dois aspectos do Pró-Qualidade: primeiro, a ênfase na capacitação contínua, inserida no Plano de Desenvolvimento da Escola e em seu projeto pedagógico e, segundo, na consideração de que a formação é “mais eficaz quando se vincula diretamente à prática de sala de aula e é realizada pelo diretor da escola” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. XVI; TORRES, 1996, p. 160 *apud* OLIVEIRA, 2002, p. 260). As alterações realizadas na proposta inicial foram feitas devido aos ajustes administrativo e financeiro, provocando atrasos na implementação do projeto, prevista para 1995, vindo a se concretizar, somente, no primeiro semestre de 1997. (AMARAL, 1999).

Uma outra convergência, que não diz respeito às políticas de Minas, mas ao movimento que os educadores vieram travando ao longo da história da educação, é a defesa da pesquisa na formação de professores, por dois fortes movimentos de educadores no Brasil: o primeiro, como resultado das discussões na ABE: a pesquisa é valorizada por Anísio Teixeira que, ao propor o Modelo de Escola Única de Formação de Professores, aliava a formação ao desenvolvimento de pesquisa; o segundo, a proposta da ANFOPE de colocação da pesquisa como um dos cinco eixos da base comum nacional, aliada ao trabalho, o que significaria uma formação voltada para a produção de conhecimentos. Essa posição foi defendida, tanto na proposta da SEE/MG, como na sua apropriação pelos formadores da FAE/UEMG. Ambos congregaram pesquisa, produção de conhecimento e autonomia dos professores.

Contudo, como foi verificado, a instituição que abrigava o CSFP, ao realizar a formação de professores esteve voltada, prioritariamente, para o ensino, ou seja, para os conhecimentos pedagógicos e os fundamentos da educação, em detrimento da pesquisa e da produção de conhecimentos. Isto é, ao longo de sua história, a mais antiga e tradicional instituição de formação de professores esteve mais voltada para as dimensões técnicas e metodológicas do ensino, não se percebendo uma tradição em pesquisas acadêmicas.

Outro fator que interferiu no processo de formação foi a mudança na política pública de Minas Gerais, priorizando o PROCAP. Esse fato ocasionou repercussões no trabalho desenvolvido, pois ocorreu falta de investimento, tanto material, com cortes de verbas, vencimento e carga horária do professor, como pelo desconhecimento do curso, naquilo que se refletiria em benefícios para as alunas: planos de carreira e concurso público.

Durante o desenvolvimento do CSFP, verificou-se, ainda, que as características gerais das discentes mostraram uma distância entre a idealização das formadoras sobre o perfil de aluno desejado e a concretude de suas vidas pessoais e familiares, suas vivências culturais.

Esses fatores influenciaram as opções e decisões, manifestadas em documentos consultados e nos depoimentos das professoras universitárias.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelas formadoras no CSFP e, de maneira geral, pelos professores universitários na implementação dos cursos de formação de professores, ainda há relativamente pouca produção centrada nas concepções e práticas desses profissionais. Percebeu-se a necessidade de se realizar pesquisas voltadas para esses sujeitos e de se criar políticas de formação para o professor universitário. Esta é uma área negligenciada pelas Faculdades de Educação que se propõem a formar professores para outros níveis de ensino e não percebe a necessidade de uma formação sistemática e reflexiva para subsidiar a prática pedagógica no ensino superior. Verificou-se, ainda, que em projetos inovadores se faz necessário uma assessoria, que possibilitasse a reflexão sobre o processo de formação, o que certamente reduziria os sentimentos angústia, frustração e culpa e contribuiria para o desenvolvimento profissional e pessoal das formadoras.

O perfil docente e discente, o “peso” da instituição, a construção coletiva da prática pedagógica, com todos os fatores que a permearam, foram elementos que, num movimento dinâmico e dialético, construíram diferentes representações sociais das formadoras sobre a formação do professor pesquisador/reflexivo e foram apreendidas durante a realização deste trabalho.

a) Heterogeneidade de representações sociais sobre o professor pesquisador/reflexivo: do professor pesquisador ao professor reflexivo.

As representações sociais das formadoras explicitaram os diferentes olhares e as diferentes formas de abordar o professor pesquisador/reflexivo. Se, por um lado, essa heterogeneidade enriqueceu o processo de formação, por outro, provocou tensões no estabelecimento de atividades práticas e no direcionamento do curso.

Constatou-se a existência de quatro diferentes representações sociais sobre o professor pesquisador/reflexivo, por subgrupos de formadoras: intelectual, pesquisador, transformador (prático reflexivo crítico) e investigador/artista (prático reflexivo). Essas diferentes representações perpassaram a construção do processo de formação, provocando um movimento que se originou, no início do curso, com a busca pela formação do professor pesquisador e chegou ao professor reflexivo, aquele que reflete sobre sua prática e seus condicionantes.

Essas diferentes representações sociais sobre o professor pesquisador/reflexivo se devem à proximidade de representações compartilhadas por subgrupos. A diferenciação entre essas representações gerou conflitos entre membros de distintos subgrupos, uma vez que os seus valores tornam-se objetos de polêmica intergrupala, que são acompanhadas de inovações. Os conhecimentos e emoções são objetos de julgamento avaliativo e geram atitudes favoráveis ou desfavoráveis sobre as práticas pedagógicas que possibilitam ou não a formação do perfil profissional desejado.

A prática pedagógica, em relação dinâmica com as representações, desencadeia profundas transformações e, estas, são condições para que a prática ocorra. Assim, as práticas pedagógicas que estão em contradição explícita com as representações sociais podem provocar modificações brutais dessas. Isso foi verificado no início do CSFP, quando se buscava implementar mudanças na cultura acadêmica, reduzindo-se as aulas e aumentando os espaços para a pesquisa, o que acabou por criar uma incoerência intra e interpessoal insuportável, da qual só se pode sair por um retorno às práticas antigas (FLAMENT, 2001); as formadoras abandonam temporariamente a pesquisa e retornam às práticas, investindo intensamente no eixo temático “Trabalho”. Se o retorno às práticas é possível, o problema é eliminado: este não foi o caso.

Entretanto, com o intuito de formar o professor pesquisador, outras práticas são propostas: a pedagogia de projetos. Novas incoerências são estabelecidas, novos conflitos são gerados. Por fim, alguns subgrupos desistem, abandonam a interdisciplinaridade e investem na monografia – prática consensual. Contudo, um subgrupo persiste e investe em práticas que visavam a formação do professor reflexivo. Durante o processo de formação, mudaram-se as práticas e as representações.

Vale ressaltar que as representações sociais construídas pelas docentes sobre o professor reflexivo eram compostas de elementos que remetiam às tradições na formação de professores: acadêmica, eficiência social, desenvolvimentalista e reconstrucionista social. Zeichner (1993) comenta que todo programa de formação é composto por traços de cada uma dessas tradições. Ele considera, ainda, que nenhum programa de formação pode ser compreendido face a uma só tradição, sendo que o grau de realce e o significado atribuído a estes vários fatores é que lhe dá identidade. Verificou-se, neste trabalho, a influência dessas tradições na construção das representações sociais das formadoras e nas suas práticas.

A experiência das formadoras no CSFP foi constitutiva de representações sociais e de construção de saberes. A apropriação ativa de saberes pelas formadoras ocorreu em todo o processo de formação, quando estas se deparavam com situações-limite ou no confronto entre o próprio grupo e na interação com as alunas. A apropriação de saberes não se limita a conteúdos ou teorias pedagógicas, mas implica uma quantidade de elementos mais sutis e implícitos, construídos em uma rede na qual se cruzam o afetivo, o social e o intelectual (ROCKWELL; MERCADO, 1988).

Na pesquisa, pôde-se perceber que as formadoras adquiriram saberes práticos sobre o processo de formação de professores em serviço, em três dimensões: (a) é necessário criar procedimentos para trabalhar o desenvolvimento da pessoa do professor, sua identidade, suas crenças, valores, representações e posicionamentos políticos e éticos; (b) é necessário trabalhar o desenvolvimento profissional do professor por meio de pesquisa, estudos, análise de práticas e reflexões sobre como ensinar, melhor, alunos de qualquer classe social e, principalmente, aqueles que vivem em contextos de pobreza e marginalidade; (c) é necessário trabalhar o desenvolvimento da instituição de ensino onde a aluna do CSFP atua, pois esta pode tanto propiciar o desenvolvimento de seu trabalho ou limitá-lo.

Assim, pudemos verificar que as formadoras, por si sós, têm um papel importantíssimo na mudança de práticas de formação: são mais ou menos capazes de remar contra a maré. Isso vem muito da pessoa que o profissional é, do desejo do professor, pois, “não educamos o desejo, a vontade, o querer fazer, o querer transformar. E querer implica ser modelado por um projeto ideológico, por um projeto de emancipação social, pessoal, etc.” (GIMENO, 2002, p. 86). É, assim, do desejo que surge a capacidade de flexibilização, de adaptação, de contextualização que muniu as formadoras do CSFP.

Para mudar o processo de formação ficou claro que é forçoso mudar as práticas que foram construídas por professores que têm culturas próprias e heterogêneas representações sociais. Nesse contexto, pareceu-nos que o processo de formação correspondeu a ‘vivia-se enquanto se aprendia, aprendia-se enquanto se vivia’. (FREIRE, 1983).

b) As contribuições da pesquisa e da reflexão na formação de professores.

Nesta pesquisa, pôde-se perceber que, no início do CSFP, não havia, por parte das alunas (professoras experientes da rede pública), um reconhecimento do papel e da importância da pesquisa para a atividade docente. Poderíamos dizer que as alunas-professoras

não estabeleciam relação entre a sua prática docente e a pesquisa, desconhecendo a ampla divulgação, nos meios acadêmicos, da importância da pesquisa para a vida do professor.

O fato de os professores da educação básica não atribuírem valor à pesquisa é reconhecido por vários teóricos:

Apesar da chamada revolução mundial em torno do professor como pesquisador, na qual se fala muito sobre professores como produtores de conhecimentos (RICHARDSON), é ainda dominante, no meio dos professores, uma visão de pesquisa como uma atividade conduzida por pesquisadores de fora da sala de aula. (NIXON) [...] Até os próprios professores chegam a negar a legitimidade dos conhecimentos gerados através de suas investigações nas escolas. (RICHARDSON,1994; NIXON, 1981, *apud* ZEICHNER,1998)

No CSFP, parte das formadoras também não reconhecia a importância da pesquisa para a formação do professor. Entretanto, a outra parte das formadoras investiu nas atividades de pesquisa, ligando-as à prática pedagógica das alunas e à construção de um currículo integrado.

Na construção do CSFP, vários foram os trabalhos de pesquisa realizados, inclusive reconheceu-se que esta atividade está presente nos projetos de trabalho, o que propiciou uma forma mais globalizante de investigação e intervenção na prática pedagógica das alunas. Todas as questões investigadas surgiram de problemas vividos pelas alunas nas escolas onde atuavam. A análise dos problemas requereu a busca de conhecimentos teóricos.

Verificou-se, assim, que a experiência das alunas foi considerada, atendeu-se ao preceito do professor como prático reflexivo, no qual se reconhece a riqueza de experiências que reside na prática dos bons professores (ZEICHNER, 1993). Isto, por um lado, enriqueceu o trabalho; por outro, trouxe dificuldades devido à complexidade existente na própria prática, principalmente daquela em contextos de violência e pobreza.

Percebeu-se que a reflexão foi considerada como uma prática social à medida que se incentivou a discussão coletiva da prática pedagógica das alunas e, em todas as práticas, tiveram o intuito de problematizá-la e teorizá-la. Inclusive, utilizou-se de pesquisas acadêmicas como fonte de consulta e estudo, o que demonstra que a defesa da formação do professor pesquisador não significou a exclusão ou a desvalorização da pesquisa acadêmica.

A prática docente, na compreensão de Freire, envolve “o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” devido ao fato de que os sujeitos desta prática “são epistemologicamente curiosos” e por estarem “pensando criticamente a prática de hoje

ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1997, p. 43-44). Este teórico acredita que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, ou seja, ele crê na indissociabilidade entre pesquisa e ensino.

A pesquisa permite valorizar o professor como profissional que produz saber por meio de sua experiência. A busca de um perfil profissional de professor reflexivo coincide com a busca da autonomia e do reconhecimento deste profissional.

A defesa da pesquisa, na formação de professores, significa buscar modelos críticos para essa formação. Isso não significa realizar uma pesquisa sobre a educação, mas na e para a educação, requerendo do professor uma postura crítica na qual se aprende a partir dessa experiência. O mais importante seria formar comunidades críticas de pesquisa; desenvolver nos alunos, dos cursos de formação, uma consciência política do papel do professor e da escola na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa perspectiva, o bom professor é aquele que assume o ato de ensinar, de educar novas gerações cientes de suas possibilidades e limites, que procura, por meio de um processo reflexivo sobre sua própria prática, identificar os elementos que a condicionam, estejam eles relacionados à sua história pessoal, profissional, institucional ou mesmo ao contexto social. O elemento central seria explicitar as teorias implícitas no fazer pedagógico, suas representações sociais sobre o aluno, sua cultura, o ato de educar, o papel do professor. Entretanto, deve-se estar atento para o fato de que os programas de formação somente iniciam os professores em um processo de aprendizagem sobre a profissão. Portanto, é preciso que os professores interiorizem as disposições e capacidades que permitirão refletir, conscientizar-se de suas próprias falhas, desenvolvendo a responsabilidade social dos alunos e o compromisso com o seu próprio processo de desenvolvimento profissional.

Finalmente, é importante esclarecer que o significado maior deste trabalho reside na compreensão de que toda prática e qualquer proposta de mudança educacional está sujeita à interpretação dos atores sociais incumbidos de promovê-la. Embora esta pesquisa tenha se restringido a um caso específico, a implantação do Curso Superior de Formação de Professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pode-se estender muitas das conclusões aqui estabelecidas a outros contextos de formação de professores. A leitura feita nesse contexto particular nos mostra que, seja qual for a política de mudança educacional proposta, ela se concretiza diferentemente, dependendo das representações sociais dos professores incumbidos de implementá-la.

Como última reflexão vale deplorar a interrupção de uma política educacional que acenava com a possibilidade de formação profissional inovadora, em sintonia com o que havia de mais atual na pedagogia de formação de professores, acrescida do pano de fundo da tradição secular de inovação, de excelência, de vanguarda pedagógica, qual seja, a formação de professores propiciada pelo Instituto de Educação de Minas Gerais, atual Faculdade de Educação do Estado de Minas Gerais.

Referências

- ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Lisboa: Porto, 1996.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- AMARAL, Ana Lúcia. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: AMARAL, A.; VEIGA, I. *Formação de professores – políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____. Os Projetos de Trabalho na ótica da Escola Plural. In: DALBEN, Ângela I. F. (Org.). *Singular ou Plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.
- _____. Aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. In: VEIGA, I.; CASTANHO, M. E. *Pedagogia Universitária: aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, Formação e Prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. São Paulo: Campinas: Papirus, 2001. p. 55-69.
- ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. São Paulo: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica).
- ANGELIS, Sérgio. Fundamentos Filosóficos para a interdisciplinaridade. In: WACHOWICZ, Lilian (Org.). *A interdisciplinaridade na Universidade*. Paraná: Champagnat, 1997.
- ARROYO, Miguel G. Reinventar e formar o profissional da Educação Básica. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, Celestino (Org.). *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996. v. 1.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação do Educador. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, 1999. Número especial.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. *Documento final do X Encontro Nacional*, Brasília, DF: ANFOPE, 2000.
- BALZAN, Newton. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I.; CASTANHO, M. E. *Pedagogia universitária: aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BEILLEROT, J. A “Pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. São Paulo: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação: uma teoria à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Parecer n. 115/99 – Curso Normal Superior e Habilitação para Magistério para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia.

BRASIL. *Proposta de Diretrizes para Formação de Professores do Ensino Básico*. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BURGESS, Robert G. *Pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora, 1997. p. 11-131.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda. I. Discutindo a formação de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. ; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 183-206

CANÁRIO, Rui. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

CANDAU, Vera; LELIS, Isabel. A relação teoria-prática na formação do educador. *Tecnologia educacional*, Rio de Janeiro, n. 55, p. 12-88, nov./dez. 1983.

CANDAU, Vera M. (Org.). *Magistério – construção e cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Morata, 1988.

CHARLOT, Bernardo. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: Pimenta, S.; GENDIN, E. (Org.). *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

CIRCOUREL, Aaron. A teoria e método em pesquisa de campo. In: GUIMARÃES, Alba. Z. *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990. p. 87-121.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CUNHA, M. Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Campinas, 1997.

_____. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. *et al.* *Cartografias do trabalho docente: professor pesquisador*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 33-71.

ELLIOTT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 2. ed. Madrid: Morata, 1996.

_____. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.). *Cartografias do Trabalho Docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 137-152.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UEMG. Relatório Final do CSFP – Curso Superior de Formação de Professores para as Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental. Belo Horizonte: UEMG, 2000.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Proposta de Curso Superior de Formação de Professores pelos formadores. Belo Horizonte: UEMG, 1996.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.173-187.

FONTOURA, H.A. A formação do professor universitário: considerando propostas em ação. In: CHAVES, I.; SILVA, W. C. (Org.). *Formação de professores: narrando, refletindo, intervindo*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Intertexto, 1999. p. 107–130.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Vivendo e Aprendendo: experiências do IDAC em educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GAME. *Perfil das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais/UFMG, 1997. p. 171.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A formação de professores. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Formação de Professores).

GATTI, Bernadete; ESPÓSITO, Y. L.; SILVA, T. R. Características de professores (as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v.15, n. 48, p. 248-60, ago. 1994.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 85-107.

GERALDI, Corinta; MESSIAS, Maria da Glória; GUERRA, Miriam D. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. *et al. Cartografias do trabalho docente: professor pesquisador*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 237-274.

GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. *Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GHENDI, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.; GENDIN, E. (Org.). *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p.129-150.

GIMENO, Sacristán. Tendências Investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.; GENDIN, E. (Org.). *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-87.

GONÇALVES, Luiz A.; PARAISO, Marlucy. *Perfis em Questão – apresentação do Questionário da Pesquisa sobre o Perfil das Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais de Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG/GAME, 1997 (mimeo).

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A. I. PÉREZ. A função e formação do professor (a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GÓMEZ, A. I. PÉREZ. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GONÇALVES, Tadeu; GONÇALVES, Terezinha. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. *et al. Cartografias do trabalho docente: professor pesquisador*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 105-134.

GOUVEIA, M. Cristina; ROSA, Walquíria. A Escola Normal em Minas Gerais. In: FARIA FILHO, Luciano; PEIXOTO, Anamaria C. (Org.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2000. p. 19-31. (Coleção Lições de Minas, v. 7).

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Portugal: McGraw-Hill, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Repensar a função da escola a partir dos projetos de trabalho. Porto Alegre: *Pátio*, Ano 2, n. 6, p. 26-31, ago./out. 1998. p. 26-31.

JAPIASSU, Hilton. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. *Tempo Brasileiro: interdisciplinaridade*, Rio de Janeiro, v. 108, jan./mar. 1992.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 43-66.

KETZER, Solange M. Interdisciplinaridade: sintoma de perturbação no ensino. In: ZILLES, Urbano *et al.* *Filosofia: diálogo de horizontes*. Caxias do Sul: EUCS; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 711-716.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. *Práticas culturais de professores da UEMG: marcas da distinção*. 1999. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1999.

LEITE, Lúcia Helena. *Trabalhar por projetos é mais que organizar projetos em sala de aula: a postura pedagógica revelada pelas experiências*. Belo Horizonte: Balão Vermelho, 1998.

LÜDKE, Menga (Coord.). *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001a. (Série Prática Pedagógica).

_____. A complexa relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. São Paulo: Papirus, 2001b. p. 27-54 (Série Prática Pedagógica).

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n.74, p. 77-96, abr. 2001.

_____. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professora? In: CANDAU, Vera *et al.* *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisas*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 101-114.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-25, maio/ago. 1984.

MARTINS, Carlos B. O ensino superior privado no Distrito Federal (1973 a 1993). São Paulo: Núcleo de pesquisa sobre ensino superior – NUPES/USP, 1995. 33 p. (Documento de Trabalho 04/95).

MIRANDA, Alexandre Borges. *A criação da Universidade de Minas Gerais pela IV Assembléia Constituinte Mineira de 1988/89*. 1998. 559 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1998.

MIRANDA, Marília. G. O professor-pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. São Paulo; Campinas: Papirus, 2001. p. 129-143.

MONTEIRO, Silas. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S.; GENDIN, E. (Org.). *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 111-127.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PAIXÃO, Léia P.; PAIVA, Edil V. PABAE, o ensino primário com assistência internacional. In: FARIA FILHO, Luciano; PEIXOTO, Anamaria C. (Org.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2000. p. 105-119. (Coleção Lições de Minas, v. 7).

PEIXOTO, Anamaria C. *A Reforma Educacional Francisco Campos – Minas Gerais, Governo Presidente Antônio Carlos*. 1981. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1981.

_____. Triste Retrato: a educação mineira no Estado Novo. In: FARIA FILHO, Luciano & PEIXOTO, Anamaria C. (Org.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2000. p. 85-105. (Coleção Lições de Minas, v. 7).

PEREIRA, E.M. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa ação na prática docente. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 153-181

PEREIRA, J. E. Diniz. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E.; ZECHNER, K. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 11-41.

PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I.; GIMENO, Sacristán. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Conceito de professor reflexivo – amplamente apropriado e generalizado nos meios acadêmicos e educacionais. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN,

Evandro (Org.). *O Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

PRATES, Maria Helena. Escola de Aperfeiçoamento: teoria e prática na formação de professores. In: FARIA FILHO, Luciano; PEIXOTO, Anamaria C. (Org.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2000. p. 67-83. (Coleção Lições de Minas, v. 7).

ROCHA, Maria da Consolação. *Magistério primário: uma fotografia da Rede Municipal de Belo Horizonte*. 1996. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

ROCKWELL, Elisie; MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, México, n. 4, p. 65-78, 1988.

RODRIGUES, Neidson. Anos 80: a educação pós-regime autoritário. In: FARIA FILHO, Luciano; PEIXOTO, Anamaria C. (Org.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2000. p. 121-143. (Coleção Lições de Minas, v. 7).

ROUQUETE, Michel-Louis. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, A.; OLIVEIRA, D. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 39-46.

SÁ, Pedrinho. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SALGUEIRO, A. M. *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 1998.

SANTOMÉ, J. *Globalização e Interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. A instituição Escolar e a Compreensão da Realidade: o currículo integrado. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. (Org.). *Novos mapas culturais e novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1997.

SANTOS, L.L.C. Dimensões pedagógica e política da formação contínua. *Revista Tessituras*, Belo Horizonte, n.1, fev.1998.

_____. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. São Paulo: Papyrus, 2001. (Série Prática Pedagógica).

_____. *A Formação do Professor em nível de 2º grau: diagnóstico e perspectivas*. Belo Horizonte: SEE/MG, dez. 1994.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Proposta de Curso Superior de Formação de Professores para as Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental. Belo Horizonte, 1994.

SECRETARIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Proposta de Curso Superior de Formação de Professores para as Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental. Belo Horizonte, 1996.

SERRÃO, Maria Isabel. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: GERALDI, C. *et al. Cartografias do trabalho docente: professor pesquisador*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 155-160.

SILVA, T.T.; GENTILI, P. (Org.). *Escola S. A.* Brasília: CNTE, 1996.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; ARROYO, Miguel González; BARBOSA, Ligia Maria. *Tempos enredados: teias da condição de professor*. 1998. 383 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

_____. O tempo no registro da experiência. *Cadernos Ciências Sociais*, Belo Horizonte, v. 6, n. 9, p.43-53, ago. 1999.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992:254-278.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Edital do Concurso de Vestibular para o Curso Superior de Formação de Professores para as Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 30 out. 1996. Diário do Executivo, Pt. I.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS/INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR E PESQUISA. *A Pesquisa no Ensino Fundamental – Curso Superior de Formação de Professores*. Divinópolis, ago. 1999.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS/INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR E PESQUISA. *Como formar professores – uma nova perspectiva*, Divinópolis, ago. 1999.

VALA, Jorge. Representações Sociais e percepções grupais. *Análise Social*, [S.l.], v. 32, n. 140, p. 7-29, 1997.

VASQUEZ, A. S. *Filosofia da praxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VIEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e identidade*. Porto: Afrontamentos, 1999.

ZABALZA, M. A. *Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Lisboa: Porto Editora, 1994.

ZECHNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum. In: NÓVOA, A. *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. *et al. Cartografias do trabalho docente: professor pesquisador*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 207-236.

_____. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

_____. *El maestro como profesional reflexivo*. Cuadernos de pedagogía, [S. l.], n. 220, p.44-49, dez. 93.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Action research and the preparation of reflexive practitioners during the professional practicum: lessons learned*. International Journal of Pepe Inc., [s.l.], v. 3, n. 1, 1999. (A revised version of a keynote address presented at the Fourth International Cross Faculty Practicum Conference, Christchurch, New Zealand, 19-22 Jan. 1999)

ZEICHNER, K. M.; WRAY, Susan. The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Theaching and Teacher Education*, New Orleans, n. 17, p.613-621, 2001.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993. (Colección “Educación crítica”).

ZEICHNER K. M. *Educating Reflective Teachers for Learner – Centered Education: possibilities and contradictions*. University of Wisconsin, Madison, nov, 2001. Mimeografado.

ZEICHNER, K. M. *Formação de professores: contato direto com a realidade da escola*. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 34, jul./ago. 2000.

ZEICHNER, Kenneth. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, J. E.; ZECHNER, K. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 67-93.

Anexo A - Questionário

Levantamento do perfil sócio-cultural dos formadores do Curso Superior de Formação de Professores, da Faculdade de Educação da UEMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
LINHA: DOCÊNCIA E ENSINO SUPERIOR
ORIENTADORA: ANA LÚCIA AMARAL

**Levantamento do perfil sócio-cultural dos formadores do Curso Superior de
Formação de Professores, da Faculdade de Educação da UEMG**

Cara Professora,

Como aluna do Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação, estou desenvolvendo uma investigação sobre o Curso Superior de Formação de Professores para as Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental - CSFP . Meu objetivo central é explorar o olhar descritivo e analítico dos sujeitos formadores, buscando suas representações sociais e suas interpretações do processo de formação.

O desenvolvimento da investigação consta, inicialmente, de uma caracterização dos sujeitos da pesquisa, a partir de diferentes ângulos: sua trajetória de vida pessoal e familiar, sua trajetória escolar, suas experiências profissionais e suas vivências culturais. Para tanto, estou apresentando-lhe este questionário. Suas respostas serão tanto mais significativas quanto mais se revestirem de seriedade e sinceridade. Gostaria de informar-lhe que suas respostas são de caráter confidencial.

Conto com seu interesse e espero que sua colaboração possa contribuir para um melhor entendimento dos fatores que definem o processo de formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Agradeço sua disponibilidade.

Simone Grace de Paula

Junho/2001

Parte I – Dados Pessoais

Nome: _____

- 1.1 – Estado civil: _____
- 1.2 – Mês e ano do nascimento: _____
- 1.3 – Pertencimento étnico: qual a sua cor? _____
- 1.4 – Você se considera membro de uma religião?
 não sim Qual? _____
- 1.5 – Cidade onde residia à época do CSFP: _____

Parte II – Vida Familiar

2.1 – Qual a renda familiar total?

- (1) De 3 a 5 salários mínimos
- (2) De 5 a 10 salários mínimos
- (3) De 10 a 15 salários mínimos
- (4) De 15 a 20 salários mínimos
- (5) Acima de 20 salários mínimos

2.2 – Qual é a sua contribuição no total da renda familiar?

- (1) Não contribui
- (2) Até 20%
- (3) De 21 a 40%
- (4) De 41 a 60%
- (5) De 61 a 80%
- (6) De 81 a 100%

2.3 – Preencha o quadro marcando um X na escolaridade:

Escolaridade	Pai	Mãe	Cônjuge/Companheiro
Analfabeto			

Primário incompleto			
Primário completo			
5ª a 8ª, ou equivalente, incompleto			
5ª a 8ª, ou equivalente, completo			
2ª grau, ou equivalente, completo			
Superior			
Pós-graduação			

2.4 – Qual é (ou foi) a ocupação principal de:

Pai: _____

Mãe: _____

Companheiro: _____

Parte III – Dados sobre sua formação

3.1 – Onde você fez o segundo grau?

- (1) Em escola pública federal
- (2) Em escola pública estadual
- (3) Em escola pública municipal
- (4) Em escola particular
- (5) Em escola confessional

3.2 – Com quantos anos você ingressou no segundo grau?

- (1) De 13 a 15 anos
- (2) (2) 16 a 18 anos
- (3) (3) 19 a 21 anos
- (4) (4) 22 a 24 anos
- (5) (5) 25 anos ou mais

3.3 – Em que turno você fez, integralmente ou em sua maior parte, o segundo grau?

- (1) diurno (2) noturno

3.4 – Que curso de segundo grau você concluiu?

- (1) 2º grau sem profissionalização
 (2) 2º grau com profissionalização no magistério
 (3) 2º grau com profissionalização exceto no magistério
 (4) madureza ou supletivo
 (5) outro equivalente. Qual ? _____

3.5 – Quanto tempo após o término do 2º grau, você ingressou no ensino superior?

- (1) Imediatamente após o término do 2º grau
 (2) Um ano após
 (3) Dois anos após
 (4) Três anos após
 (5) Quatro anos ou mais

3.6 – Em qual instituição você cursou o 3º grau?

- (1) Universidade pública federal
 (2) Universidade pública estadual
 (3) Universidade particular
 (4) Instituição de Ensino Superior Isolada
 (5) Universidade pública e IES isolada
 (6) Universidade pública e universidade particular
 (7) Universidade particular e IES isoladas

3.7 – Que curso de graduação você concluiu?

a) Assinale:

- (1) Licenciatura (2) Bacharelado (3) Licenciatura e bacharelado

b) Em qual cidade você concluiu o ensino superior? _____ U.F. _____

c) Em qual ano você concluiu o ensino superior? _____

3.8 – Pós-graduação (completada ao tempo do CSFP):

Nome do curso

Ano de início/término

Nível especialização _____

Mestrado Tema: _____
 Defesa: _____
 Instituição: _____

3.9 – Pós-graduação (após o término do CSFP)

Nome do curso _____ Ano de início/término: _____
 Nível especialização _____
 Mestrado _____ Área de Concentração: _____
 Tema da dissertação _____
 Término: _____
 Instituição: _____

3.10 – Durante o desenvolvimento do curso ou após o término do mesmo você sentiu motivada a dar continuidade a sua formação?

(1) sim (2) não

a) Em caso afirmativo, de que maneira?

b) Curso(s) frequentado Carga/Horária Ano de realização

Parte IV – Experiências Profissionais

4.1– Quanto tempo você tinha de regência, à época do CSFP

Atividades relacionadas à docência:	Especificar o tempo (em anos)
Ensino Fundamental – anos iniciais	
Ensino Fundamental – anos finais	
Ensino Médio – magistério	
Ensino Médio – exceto magistério	
Ensino Superior na FAE/UEMG	

Ensino Superior em outra instituição	
--------------------------------------	--

Atividades Correlatas ao Magistério	Especificar tempo (anos, meses)
Na supervisão escolar	
Na orientação escolar	
Na direção escolar	
Nos órgãos de administração do sistema educacional: secretarias de educação, superintendências de ensino	

(a) Outros, especificar quais: _____

4.2 – Qual era sua jornada de trabalho, à época do CSFP?

1997 – CSFP _____ Carga Horária _____

Outras atividades:

1 _____ Carga Horária _____

2 _____ Carga Horária _____

1998 – CSFP _____ Carga Horária _____

Outras atividades:

1 _____ Carga Horária _____

2 _____ Carga Horária _____

1999 – CSFP _____ Carga Horária _____

Outras atividades:

1 _____ Carga Horária _____

2 _____ Carga Horária _____

4.3 – No período de realização do CSFP, você:

a) Participou do Colegiado ou outro órgão de deliberação coletiva da FAE/UEMG?

(1) sim (2) não

b) Em caso afirmativo, qual era a natureza de sua participação?

Órgão _____

Forma de participação _____

4.4 – Participou de atividades de pesquisa?

(1) sim (2) não

a) Em caso afirmativo, qual? _____

Parte V – Atividades Culturais

5 – Atualmente, qual a frequência das seguintes atividades em seu cotidiano?

Atividades	Frequência
Leitura de jornais	
Leitura de livros	
Leitura de revistas	
Assistência à TV	
Assistência à ballet	
Assistência à ópera	
Frequência à cinema	
Frequência a teatro	
Frequência a museus	
Frequência à galeria de arte	

Codificação	
Diariamente	D
Semanalmente	S
Quinzenalmente	Q
Mensalmente	M
Bimestralmente	B
Trimestralmente	T
Semestralmente	SM
Anual (a)	A

pa

5.1.4 – Quais revistas você lê com mais frequência?

5.1.5 - Quais programas de TV você assiste ?

5.1.6 – Cite os três últimos filmes a que você assistiu:

5.1.7 – Cite a última peça teatral a que você assistiu:

5.1.8.- Cite a apresentação de ballet a que você assistiu:

5.1.9 – Qual a última exposição de arte que você freqüentou?

5.2 – Com que pessoas, grupos, associações você convive/participa?

Codificação de freqüência

- | | |
|--------------------|-----------------------------|
| (1) Nunca | (5) Semanalmente |
| (2) Raramente | (6) Algumas vezes na semana |
| (3) Mensalmente | (7) Diariamente |
| (4) Quinzenalmente | |

Tipo de grupo	Freqüência
1 – Família/Parentes	()
2 – Vizinhos	()
3 – Amigos	()
4 – Grupos Religiosos	()
5 – Grupos Culturais (corais, bandas, grupos teatrais e/ou de danças)	()
6 – Grupos Artísticos (dança, música, desenho, fotografia)	()
7 – Grupos Esportivos	()
8 – Grupos de lazer (baralho, viagens)	()
9 – Grupos de Casais (organizados por instituições religiosas)	()
10 – Grupos de Jovens	()

- 11 – Partidos Políticos ()
- 12 – Sindicatos ()
- 13 – Cooperativas ()
- 14 – Grupos de defesa dos direitos civis-sociais ()
(associações de bairro, defesa do meio ambiente, etc) ()
- 15 – Grupos assistenciais (voluntários de hospitais, creches,
Sociedade de São Vicente de Paula, etc) ()

Outros, especificar:

5.6.1 – Você coordena algum desses grupos? Especificar:

5.7 – Observações e críticas a respeito do questionário

Anexo B – Entrevista Semi-estruturada**Roteiro da entrevista semi-estruturada realizada com as formadoras do Curso Superior de Formação de Professores, da Faculdade de Educação da UEMG**

Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós-graduação
Faculdade de Educação
Orientadora: Ana Lúcia Amaral
Mestranda: Simone Grace de Paula

Roteiro de Entrevista

Parte I - Seleção e expectativa dos formadores ao se inscreverem para participar do CSFP

- 1 – Gostaria de iniciar conversando sobre sua trajetória como educadora e sua opção de trabalhar com magistério e com formação de professores.
- 2 – Com relação ao CSFP, como se deu sua inserção no curso? Como foi feita a seleção dos formadores?
- 3 – Na sua opinião, qual era o papel dos formadores nessa proposta de formação?

Parte II – Perfil de aluno e a relação com a disciplina do entrevistado

- 1 – Quais eram, na sua opinião, as principais características que o professor formado nesse curso deveria ter?
- 2 – Como você acha que ele adquire essas características?
- 3 – Na sua opinião, qual o papel da disciplina que você lecionou para a formação desse perfil profissional?
- 4 – E as disciplinas pedagógicas, que papel elas cumprem? Você proporia alguma alteração na maneira como elas foram ministradas? Quais? Como você se relaciona com os professores das metodologias? (quando o entrevistado for professor de fundamentos) Como você se relaciona com os professores das disciplinas específicas? (quando o professor for de metodologia)
- 5 – A seu ver, houve momentos de integração entre as disciplinas do curso? Dê exemplos.

Parte III – Concretização da proposta

- 1 – A seu ver, quais eram as características do perfil do professor a ser formado nesse curso, que eram privilegiadas pelo grupo de formadores?
- 2 – O que os formadores fizeram para atingir o perfil de professor pretendido? (fotos)
- 3 – Como vocês organizaram o currículo do curso em relação ao espaço e tempo escolares, à seleção de conteúdos, à pesquisa e à avaliação?
- 4 – (Fotos) Quais atividades extraclasse foram desenvolvidas? Para você, qual o papel dessas atividades na formação do perfil de professor almejado? E para o grupo de formadores, como você percebia isso?
- 5 – Descreva a sua experiência nesse curso de formação, o que fizeram, as dificuldades encontradas, os sucessos obtidos e os planos do grupo para o futuro.

Parte IV – Relação universidade/escola do ensino fundamental

- 1 – No seu ponto de vista, qual era a importância de as alunas serem professoras em exercício no ensino fundamental?
- 2 – Quais foram as estratégias usadas pelos formadores para estabelecer uma interação com as unidades escolares?
- 3 – Qual era o lugar da prática das alunas nesse curso? Quais foram as relações que os formadores estabeleceram com essa prática?

Parte V – A formação dos formadores e o significado da experiência para eles

- 1 – Durante o desenvolvimento do CSFP, você identifica alguns momentos de interação com o coletivo de formadores (leitura, trabalho em grupo com outros formadores, relatos de experiências de colegas, consulta a colegas mais experientes), que contribuíram para o seu trabalho? Como? Dê exemplos dessas situações.

- 2 – Você achou esses momentos imprescindíveis? Por quê?
- 3 – Você acha que o coletivo de formadores sentiu necessidade de buscar atividades de formação? Como? Dê exemplos dessas situações.
- 4 – Qual foi o significado da experiência vivida no CSFP para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? (O que você aprendeu com essa experiência/inação)

Anexo C – Fluxograma**Esquematização do Eixo Temático “O Conhecimento”**

Anexo D – Fluxograma**Esquematização do Eixo Temático “A Cidade”**

Anexo E – Fluxograma**Esquematização do Eixo Temático “Trabalho”**

Anexo F – Fluxograma**Esquematização do Eixo Temático “Prática Pedagógica”**