

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Jerônimo Sartori**

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM SERVIÇO:**  
**da (re)construção teórica e da ressignificação da prática**

**Porto Alegre**

**2009**

**Jerônimo Sartori**

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM SERVIÇO:  
da (re)construção teórica e da ressignificação da prática**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Merion Campos Bordas

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática.

**Porto Alegre**

**2009**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

S251f Sartori, Jerônimo

Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e da ressignificação a prática / Jerônimo Sartori. – Porto Alegre, 2009.  
209 f. + Anexos.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Curso de Pedagogia. 2. Séries iniciais. 3. Professor. 4. Formação. 5. Formação em serviço. 6. Prática pedagógica. 7. Freire, Paulo. I. Bordas, Merion Campos. II. Título.

CDU – 371.124

**Jerônimo Sartori**

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM SERVIÇO:  
da (re)construção teórica e da ressignificação da prática**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em junho 2009.

Banca examinadora

---

Prof<sup>oa</sup> Dra. Merion Campos Bordas (UFRGS – Orientadora)

---

Prof<sup>oa</sup> Dr. Eldon Henrique Mühl (UPF)

---

Prof<sup>oa</sup> Dra. Vera Lucia Bazzo (UFSC)

---

Prof<sup>oa</sup> Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe (UFRGS)

---

Prof<sup>oa</sup> Dra. Mari Margarete dos Santos Forster (UNISINOS)

## **DEDICO ESTE TRABALHO:**

Ao meu PAI (*in memorium*) e à minha MÃE pelos belos exemplos de humildade, de honestidade e de solidariedade humana, ensinando-me a lutar e a trabalhar de forma respeitosa, leal e justa.

À minha esposa, LUCÍ DALMUT SARTORI, apoiadora incondicional em todos os momentos das minhas ausências, animadora e parceira nos momentos das maiores dificuldades no processo de investigação, cúmplice de forma indireta nesta trajetória de doutoramento.

Aos meus filhos, JEANCARLO, CARLANA e TANARA, pela paciência de suportar minha ausência física e mesmo aquela em que estava perto de corpo, mas trancado entre as quatro paredes de meu gabinete de estudos, por acreditarem que minha busca por mais conhecimentos pode reanimar outras vidas e tornar o mundo mais humano e feliz.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Professora Dra. Merion Campos Bordas, pelo seu auxílio seguro e competente neste processo de investigação e de crescimento intelectual. Agradeço, também pela convivência saudável e pelo companheirismo em toda a trajetória do desenho e da configuração desta tese de doutorado em Educação.

À colega Taciana Camera Segat por se dispor a ler os primeiros escritos do projeto e da própria tese, com a qual colaborou oferecendo idéias e tornando, de certa forma, meu ato de produzir mais ameno.

Às colegas de jornada de doutorado em Educação do PPG Faced/UFRGS, Lúcia Helena Carrasco e Lúcia Viera Lima, pela compreensão e pela paciência de ouvir minhas angústias e por colaborarem com sugestões que enriqueceram meu estudo.

Aos professores do PPG Faced/UFRGS, especialmente, Carmen Bezerra Machado, Carmen Craidy, Elizabeth Diefenthaler Krahe, Merion Campos Bordas, Naira Franzói, Samuel Edmundo López Bello, pela oportunidade da convivência fraterna e enriquecedora e pelos saberes compartilhados em sala de aula em suas disciplinas, elementos que contribuíram significativamente para o meu aprimoramento intelectual e profissional.

Aos colegas da Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo que apoiaram para que esta etapa de minha formação acadêmica pudesse se concretizar, especialmente ao Professor Dr. Eldon Henrique Mühl, enquanto diretor (2005), pelo apoio incondicional ao meu afastamento da coordenação do curso de Pedagogia para concretizar este sonho.

Ao Professor Sérgio Luis dos Santos Pereira (UFPel), entre as tantas lições importantes, pela amizade e pelo incentivo, quando ao final do primeiro semestre de 2009 que tudo parecia sucumbir frente ao desânimo gerado pela falta de tempo para dedicar-me à elaboração desta tese.

Aos professores investigados e aos gestores educacionais, por encontrarem espaço no seu tempo já tão reduzido para responder o instrumento escrito e pelo tempo dedicado à concessão da entrevista, colaboração valiosa e imprescindível para a concretização deste estudo investigativo.

Aos Secretários Municipais de Educação, pela valiosa e indispensável disponibilidade na distribuição do instrumento escrito aos professores pesquisados, sem a qual o contato com os egressos do curso de Pedagogia Séries Iniciais formados em serviço teria sido muito mais dispendioso.

## RESUMO

A tentativa de compreender como o curso de “Pedagogia Séries Iniciais – projeto formação de professores em serviço” promovido pela UPF/RS contribuiu para a (re)construção teórica e a resignificação da prática do professor-aluno constitui-se o objeto de estudo desta tese. Nesse intento, buscou-se articular este objeto às experiências vivenciadas por professores-alunos deste curso, problematizando e configurando o estudo no horizonte de um processo crítico-reflexivo que prima pela relação dialética teoria-prática. A investigação situa-se no contexto da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96), da qual emergiram novas políticas de formação de professores em nível superior para atuar na educação básica, assim como no âmbito da trajetória histórica da Faculdade de Educação (Faed), da Universidade de Passo Fundo (UPF), no seu propósito de preparar docentes. Alguns dos fundamentos teóricos centrais sobre formação de professores, apresentados na tese, filiam-se à perspectiva da teoria crítica e ao princípio freireano da ação-reflexão-ação, tomados como pressupostos que facilitam a efetivação da práxis pedagógica de forma emancipadora. A análise de conteúdo e a perspectiva de uma abordagem qualitativa e descritivo-crítica mediaram os procedimentos metodológicos que permitiram a análise e interpretação dos dados e informações deste estudo. De modo crítico e reflexivo e considerando o material empírico, são apontados alguns indicativos que dizem respeito à subjetividade do professor-aluno, após a realização do curso, ressaltando-se aqueles referidos à resignificação pessoal e à seu compromisso profissional. Igualmente registram-se os novos olhares e os novos significados que o professor formado em serviço atribui, a partir do curso, ao ato de ensinar, olhares em que se entrelaçam os conhecimentos curriculares, a articulação teoria e prática, as possibilidades de práticas interdisciplinares, os procedimentos metodológicos, o enfrentamento às diferenças individuais do educando e o projeto político-pedagógico da escola. Por fim, tendo como base o curso de Pedagogia, são pontuados alguns juízos, mesmo que provisórios, acerca das possibilidades encontradas pelo professor formado em serviço em relação à (re)construção teórica e à resignificação de sua própria prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia Séries Iniciais. Formação de professores. Formação em serviço. (Re)construção teórica. Resignificação da prática.

---

—  
SARTORI, Jerônimo. **Formação do Professor em Serviço:** da (re)construção teórica e da resignificação a prática. – Porto Alegre, 2009. 209 f. + Anexos. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

## ABSTRACT

The object of study of this thesis consists of the attempt to understand how the 'Pedagogy course of Initial Grades – Project Formation of Teacher in Service' promoted by UPF/RS contributed for the theoretical (re)construction and the remeaning of teacher-pupil's practices. In attempting to achieve it, it was sought to articulate this object to lived experiences in the performance in courses of teacher's formation, problematizing and configuring the study in the horizon of a critical-reflexive process that prioritizes the dialectic relationship between theory and practice. The investigation is placed in the context of approval of the Law of Basic Tenets and Guidelines of National Education (LDB - Law 9394/96), in which new politics of formation of superior level teachers has emerged to act in the basic education, as well as a brief history of the College of Education (Faed) of the University of Passo Fundo (UPF), in its intent to prepare teachers. Some theoretical basis about the teacher's formation, presented in the dissertation, are affiliated with the perspective of the critical theory and the Freire's principles of the action-reflection-action, taking as presupposed that facilitates the effectiveness of the pedagogical praxis in a new way. The content analysis and in the perspective of a qualitative and 'description-critical' study interposed the methodological procedures that have allowed the analysis and interpretation of the data and information of this study. In a critical and reflective way and considering the empirical material, it is pointed some indicatives which are related with the teacher-student subjectiveness, after having attended this course, emphasizing those related to the personal remeaning and its professional commitment. It is also registered also new looks and a new meanings that the graduated teacher in service attributes, from the course, to the act of teaching, looks in which interlaces the curricular knowledge, the practical and theoretical articulations, the possibilities of interdisciplinary practices, methodological procedures, the confrontation of the pupil's individual differences, and the political-pedagogical project of the school. Finally, having as base the Pedagogy course, it is pointed some judgments, even provisory, about the possibilities that have been founded by the graduated student in service about the theoretical reconstruction and the remeaning of the proper pedagogical practice.

**Key Words:** Pedagogy Course in Initial Grades. Formation of teachers. Formation in service. Theoretical construction. Remeaning of the practices.

---

– SARTORI, Jerônimo. **Formação do Professor em Serviço:** da (re)construção teórica e da ressignificação a prática. – Porto Alegre, 2009. 209 f. + Anexos. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

# SUMÁRIO

<b>1. PROBLEMATIZAÇÃO E CONFIGURAÇÃO DO ESTUDO .....</b>	<b>11</b>
1.1 Anunciando a configuração do estudo .....	11
1.2 Descortinando o objeto de investigação a partir das vivências como educador.....	15
<b>2. SIGNIFICANDO E RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ....</b>	<b>23</b>
2.1 Desafios ao processo da formação do professor.....	23
2.2 Aproximando conceitos: teoria e prática pedagógica – o domínio da práxis.....	34
2.3 Da relação teoria-prática e da dimensão emancipatória: caminhos e alternativas na formação do professor .....	40
2.4 Formação e ressignificação da prática pedagógica.....	51
<b>3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UPF</b>	<b>62</b>
3.1 Situando desafios e possibilidades das políticas públicas.....	62
3.2 O papel da universidade na formação de professores .....	68
3.3 A formação de professores na Universidade de Passo Fundo.....	77
3.4 Desenho do suporte para a ressignificação: o curso de Pedagogia Séries Iniciais em regime especial na UPF .....	86
<b>4. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>93</b>
4.1 Com o pé na trilha .....	93
4.2 Delineando uma concepção de método/ itinerário.....	95
4.3 Definindo os sujeitos da pesquisa.....	97
4.3.1 Caracterizando professores-alunos do Convênio UPF - Soledade .....	100
4.3.2 Caracterizando os professores-alunos do Convênio UPF - Casca.....	102
4.3.3 Caracterizando os professores-alunos do Convênio UPF - Getúlio Vargas .....	104
4.4 Definindo os instrumentos e a coleta de dados.....	107
4.5 Pontuando possibilidades de análise dos dados.....	112
<b>5. RESSIGNIFICANDO O SUJEITO PROFESSOR E SUAS PRÁTICAS.....</b>	<b>117</b>
5.1 Ressignificando as dimensões da subjetividade do “ser professor” .....	118
5.1.1 Ressignificando sentidos do “ser professor”: as “novas” subjetividades descobertas120	
5.1.2. Subjetivando o compromisso com o saber e o fazer.....	138
5.1.3. Subjetivando os conhecimentos sobre a prática docente .....	144
5.2 Ressignificando as dimensões da prática pedagógica: a escola e a aula.....	152
5.2.1 Espaço e valor dos conhecimentos curriculares .....	154
5.2.2 Ressignificando a relação teoria-prática .....	160
5.2.3 Possibilidades e limites da interdisciplinaridade .....	167

5.2.4 O olhar sobre os (des)caminhos da prática pedagógica: possíveis ressignificações.	175
5.2.5 Como enfrentar as diferenças individuais de meus alunos?.....	181
5.2.6 O projeto político-pedagógico: conhecimento e participação.....	190
<b>6. PONTUANDO ALGUNS JUÍZOS PROVISÓRIOS ACERCA DO ESTUDO .....</b>	<b>199</b>
6.1 Preâmbulo às minhas principais inquietações .....	199
6.2 Dos juízos provisórios acerca dos significados do “ser professor” .....	203
6.3 Dos juízos provisórios acerca da prática docente – ressignificando o ensinar.....	208
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>219</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>226</b>
Anexo 1: Ofício envio instrumento escrito .....	227
Anexo 2: Instrumento escrito .....	228
Anexo 3: Termo de consentimento.....	230
Anexo 4: Entrevista para os professores egressos .....	232
Anexo 5: Entrevista para os gestores educacionais .....	234

# 1. PROBLEMATIZAÇÃO E CONFIGURAÇÃO DO ESTUDO

## 1.1 Anunciando a configuração do estudo

Qualquer estudo ou investigação em torno da educação escolar e da educação de professores como possibilidade de concretização de intencionalidades necessita tomar como referência suas determinações<sup>1</sup> sociais, políticas, econômicas, culturais e pedagógicas que contextualizam as políticas públicas e as práticas pedagógicas. Implica, pois, necessariamente, considerar que todas as ações desenvolvidas nessas dimensões têm como suporte uma concepção epistemológica de educação, que orienta e regula o processo de formação de professores tal como o de formação do cidadão em geral.

As políticas públicas que propõem reformas educacionais geralmente sinalizam para um horizonte de mudanças, buscando redefinir práticas pedagógicas e sociais, na perspectiva de inovar o fazer escolar, de modo a preparar os cidadãos para o futuro, capazes de operar as transformações planejadas e consideradas necessárias. Entender essas proposições reformistas e suas implicações para o processo de formação da criança, do adolescente, do jovem, do adulto e do próprio professor exige, portanto, repensar criticamente a educação inserida em um contexto social, econômico, político e cultural. Numa perspectiva otimista, significaria, hoje, re-pensar a formação docente voltada a contribuir para provocar mudanças em uma sociedade formatada pelo capitalismo, que se configura como profundamente desigual e injusta, que relega a maioria da população a uma situação de exploração e de miséria.

Colocando-me entre os que conservam sua fé no processo educativo, anuncio que o propósito que moveu a investigação apresentada nesta Tese foi explorar as possibilidades de um processo de formação em serviço tornar-se propulsor de transformações do “ser professor”. Tendo como objeto de estudo o curso de Pedagogia Séries Iniciais desenvolvido na Universidade de Passo Fundo (UPF), problematizei tal processo, enquanto possível contribuição a que o “aluno-professor”, que realizava o curso em pleno exercício docente,

---

<sup>1</sup> Ao anunciar tais determinações me reporto a McLaren (1997), ao referir a dificuldade que temos em exercitar a habilidade de intervir no mundo, uma vez que a ética desliza pelo viés do frenesi consumista e da destruição moral. É preciso, desse modo, construir uma teoria pedagógica para “contra-atacar a investida da Nova Direita contra a escola, que argumenta que o vocabulário moral da pedagogia crítica, sendo esquerdista e socialista, deve ser extirpado” (MCLAREN, 1997, p. 43).

iniciasse e/ou aperfeiçoasse seu processo crítico-reflexivo em relação a sua própria prática pedagógica.

O objetivo geral deste estudo foi o de “investigar se e como o processo de formação do pedagogo em serviço contribuiu para a (re)construção teórica e para a ressignificação da prática pedagógica”, desenvolvida no espaço público dos sistemas de ensino, especialmente na escola. A busca foi conduzida na direção do entendimento acerca de quais elementos da relação teoria-prática ausentes ou minimizados na ação docente dos alunos-professores, estariam hoje presentes em suas práticas cotidianas, em razão do processo formativo vivenciado, centrando-se a investigação nas interfaces entre o processo de formação em serviço do pedagogo e as práticas educativas por ele desenvolvidas na escola pública estadual e/ou municipal.

Como um recorte da problemática da formação de professores, detive-me no caso daqueles docentes formados no curso Pedagogia Séries Iniciais da Faculdade de Educação (Faed) da UPF, criado em 1957 para atender as demandas da sua região de abrangência. O curso foi desenvolvido com base no projeto “Titulação de professores para a educação básica – ensino fundamental”, através de convênios entre prefeituras dessa região e a Fundação Universidade de Passo Fundo (FUPF). Este projeto surgiu como resposta a uma das políticas públicas conseqüentes à aprovação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96), indicativa de que a formação de professores para atuar na educação básica deve ser realizada em cursos de nível superior – nas licenciaturas.

Na investigação da qual resultou esta tese, busquei tratar os diferentes aspectos envolvidos na formatação e no desenvolvimento do Curso como elementos mobilizadores de análise, de crítica, de intervenção, de transformação, elementos de impulso à compreensão e à invenção de mecanismos orientadores de novas ações. Entendo que, para isso, é necessário considerar as construções do imaginário simbólico (BOURDIEU, 1998) do “ser professor”, trazidas à universidade pelos professores-alunos ingressantes (ao ingressarem) no curso, as (des)construções e construções realizadas no andamento do curso, bem como aquelas que foram readequadas durante o processo de desenvolvimento da prática pedagógica junto ao educando no ensino fundamental.

Considero o eixo da docência uma das formas de compreender as possíveis contribuições do curso de Pedagogia em termos de criação de novas relações pedagógicas e

educativas entre professor-aluno e entre os próprios alunos. Por isso, acredito que a concretização deste estudo contribuirá para o processo de reflexão acerca dos aspectos que facilitam ou dificultam a coerência entre “o discurso sobre a ação docente e a prática pedagógica” no cotidiano da sala de aula desses professores – pedagogos.

Nesta perspectiva, julgo procedente enunciar o caminho percorrido na construção desta Tese, descrevendo sucintamente o formato adotado para sua escrita.

O capítulo **Significando e ressignificando a formação de professores**, destaca alguns dos desafios ao processo da formação docente na perspectiva de que o futuro professor desenvolva, na universidade, as capacidades cognitivas, sócio-afetivas e técnicas, com vistas a um agir consciente e em estreita relação com o princípio freireano da ação-reflexão-ação, concretizado na interação social e na relação com o ambiente natural, constituindo-se numa modalidade de trabalho social. Exploro a tônica de uma pretensa aproximação conceitual entre teoria, prática pedagógica e práxis de modo a vincular as questões relativas ao processo educacional e a formação do professor como forma de refletir teoricamente acerca das questões sociais, políticas e filosóficas que perpassam a realidade sócio-educacional e a realidade macro-social em geral. E, por fim, desenvolvo alguns aspectos conceituais sobre o objetivo que me moveu na trajetória deste estudo, relacionado com a (re)construção teórica e a ressignificação da prática pedagógica dos professores formados em serviço.

No capítulo **As políticas públicas para a formação de professores na UPF**, são abordados aspectos teóricos e políticos referentes à necessidade de qualificação da educação básica, trazendo à reflexão alguns desafios e algumas possibilidades de concretizar ações no campo da formação de professores. Situados o contexto no qual se desdobraram os debates, os encaminhamentos e a aprovação da LDBEN – Lei 9394/96, assim como o panorama estabelecido a partir da implementação da legislação relativa à formação de professores para a educação básica, traz-se à discussão o papel da universidade como o *locus*, por excelência para a formação do profissional em nível superior. Relata-se brevemente o processo histórico de formação de professores na UPF, destacando as circunstâncias históricas, sociais e culturais que deram origem e que sustentam a política de formação docente nesta instituição, finalizando com a apresentação da proposta pedagógica do curso Pedagogia Séries Iniciais, oferecido em regime especial, para titular professores na modalidade de formação em serviço.

No capítulo intitulado **Caminhos da investigação**, recupero a concepção de método investigativo e com base no referencial teórico-metodológico utilizado, situo as concepções de pesquisa que embasaram este estudo, referendando a abordagem qualitativa como a mais adequada à questão. Explico a constituição do *corpus* da pesquisa e a indicação dos sujeitos participantes, considerando a representatividade dos mesmos no conjunto dos professores formados em serviço e dos gestores escolares. São apontados os tipos de instrumentos que viabilizaram a coleta do material empírico junto aos investigados, bem como a caracterização da realidade e dos sujeitos constituintes da amostra do estudo assim como os procedimentos da “análise de conteúdo”, como forma de analisar e interpretar os dados coletados no processo da pesquisa, tomando como âncora a proposição de Bardin (1977).

No capítulo **Ressignificando o sujeito professor e suas práticas**, apresento a análise dos resultados empíricos, apoiada em referenciais teórico-reflexivos assentados na epistemologia do ser e do tornar-se professor que me possibilitaram tecer um olhar sobre as possibilidades de o professor dar um novo sentido, ou seja, de resignificar o ato pedagógico. No que refere ao sujeito professor tratou-se de inferir, a partir do material empírico, uma abordagem acerca daquilo que se expressou no processo investigativo como forma de produção de “significado”, de “sentido” e, por extensão de “ressignificação” da prática pedagógica. Nesse processo reflexivo, procurei dar um contorno de subjetivação às contribuições do curso, em relação ao sentido por esse produzido no que tange ao desenvolvimento pessoal, social e profissional do sujeito professor formado em serviço. São trazidos ainda neste tópico elementos de análise e interpretação que me possibilitaram subjetivar os aspectos emergentes do material empírico relacionados aos conhecimentos da prática docente (re)construídos nesta trajetória de formação acadêmica no curso Pedagogia Séries Iniciais. Para finalizar o capítulo, abordei os elementos que denotam as formas como o professor egresso, por meio dos conhecimentos específicos e pedagógicos construídos no curso, subjetivou o seu compromisso de forma mais consciente com o saber e com o fazer docente.

Ainda, neste capítulo no que se refere às práticas pedagógicas estabeleço a discussão dos referenciais empíricos articulados aos referenciais teórico-reflexivos, visando apresentar meu entendimento quanto às formas de intervenção no cotidiano da sala de aula dos professores formados em serviço. Tal reflexão decorreu da percepção registrada sobre o conceito de “significado” e de “sentido”, o que por inferência me permitiu conceituar o termo “ressignificação” que constituí um dos principais conceitos desse estudo. Nos

desdobramentos deste tópico, refleti sobre as unidades temáticas provenientes do material empírico que versavam sobre os conhecimentos curriculares, a relação teoria-prática, a interdisciplinaridade, os procedimentos metodológicos, o atendimento às diferenças individuais e sobre o projeto político-pedagógico como elemento orientador da prática pedagógica no cotidiano da escola.

À guisa de conclusão, no capítulo **Pontuando alguns juízos provisórios acerca do estudo**, procuro apresentar de forma sintética, mas não menos reflexiva e com base em meu referencial teórico, alguns dos elementos que me inquietaram e que, certamente, me inquietam ainda, dada a provisoriedade desse estudo; assim, retomo constantemente os objetivos deste estudo e o do curso-referência objeto da investigação, ambos relacionados à *(re)construção teórica e a ressignificação da prática pedagógica*. Buscando dar um caráter mais didático às minhas considerações finais, destaco no item denominado - **dos juízos do ser professor**, os aspectos relacionados ao sentido que o curso ofereceu aos egressos em termos de crescimento pessoal, social e profissional. Já no item final - **dos juízos do ato de ensinar**, trago minhas reflexões acerca das formas explicitadas no material empírico que apóiam certa convicção de que o projeto atingiu seus objetivos, uma vez que os professores evidenciam a realização de algumas práticas concretizadas numa perspectiva de prática pedagógica ressignificada.

## **1.2 Descortinando o objeto de investigação a partir das vivências como educador**

Em respeito à história do curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo (UPF), bem como aos cursos de Pedagogia do Brasil, especialmente aqueles mantidos por instituições mais comprometidas com a formação de qualidade de novos professores, torna-se indispensável analisar criticamente os caminhos seguidos no processo de formação do pedagogo a fim de compreender como ocorre a (re)construção da prática pedagógica que facilita sua atuação no contexto escolar. Problematizar tal processo requer uma atenção especial para o horizonte das questões práticas e teóricas, objetivas e subjetivas que perpassam o ato de “ser professor”, pois múltiplos fatores interferem direta e indiretamente no ato de concretizar o “ensino formal” no cotidiano escolar.

Na condição de coordenador e professor do projeto de Curso em questão, mantive-me consciente da necessidade de manter certo distanciamento para não incorrer em deslizes ingênuos como a crença de que o processo formativo e o processo de ressignificação das práticas pedagógicas podem ser encerrados com a conclusão de um curso de formação inicial. Ao mesmo tempo, em relação ao tema “formação de professores”, assumo o pressuposto de que é impossível pensar tal problemática desarticulada da minha perspectiva de vida política, do meu envolvimento profissional e do cotidiano sócio-histórico em que me situo, o qual oferece os elementos que fundamentam o exercício da prática docente.

Minha trajetória de formação pessoal e profissional, meu envolvimento direto com o curso de Pedagogia e, conseqüentemente, a preocupação constante com a “formação de professores” desafiaram-me a realizar esta investigação. Esse desafio, com certeza, constituiu-se em oportunidade singular para continuar aprofundando os estudos na linha de pesquisa “Universidade: teoria e prática”<sup>2</sup>, buscando aperfeiçoamento teórico, investigativo, profissional, especialmente no que se refere ao processo de formação do pedagogo, com ênfase na docência, ou seja, nas práticas pedagógicas.

Em razão disso, ressalto que no contexto dos cursos de licenciatura, analisar as questões que perpassam o processo de formação do professor constitui uma questão ampla, complexa e desafiadora, a ser enfrentada no sentido de que seu aperfeiçoamento possa repercutir no fortalecimento da qualidade da educação básica. Acredito que o principal desafio esteja vinculado à explicitação e ao desenvolvimento de uma proposta formativa que se confronte à dicotomia geralmente expressa nas relações planejamento-ação, subjetividade-objetividade, teoria-prática. Para superá-la, entendo ser preciso reconhecer que a formação de professores está, ainda, perpassada pelas múltiplas implicações da objetividade instrumental, de certo modo mais relacionada ao “como fazer”. Embora considere ser a competência técnica indispensável ao exercício da docência, também é indispensável aproximar a formação dos professores dos saberes e práticas relacionadas ao conhecimento sobre o humano, ao sentimento humano, ao espírito humano e ao próprio conhecimento científico.

Nesse espírito, ao ingressar no curso de doutorado em Educação do PPG Educação/UFRGS, inseri-me na Linha de Pesquisa que possibilitaria minha incursão mais aprofundada na realidade da educação básica e da formação de seus professores, buscando compreender como esses constroem sua prática pedagógica, tendo como base a formação no curso de Pedagogia e como os professores enfrentam as contradições que

---

<sup>2</sup> Linha de Pesquisa do PPG Educação – UFRGS.

formam o “mundo social” (POPKEWITZ, 1991) em que se desenvolve a prática docente. Tal propósito implica tencionar os envolvidos no processo, de modo, a compreenderem que o trabalho docente está perpassado por implicações políticas, econômicas, sociais e ideológicas (POPKEWITZ, 1991). A realidade, nesse sentido, é constituída pela teia de situações problemáticas vividas no cotidiano, as quais requerem dos sujeitos o exercício da reflexão crítica, uma vez que tal constituição ocorre na trajetória individual e social de cada ser humano e de acordo com as práticas sociais desenvolvidas no contexto histórico no qual se insere.

Ao considerar o panorama plural e complexo das condições de formação e atuação do professorado em geral, no estudo proposto, dediquei-me à compreensão do processo de “formação do pedagogo”<sup>3</sup> em serviço. A escolha deveu-se não só a minha experiência pessoal, mas, também ao fato de que pelos últimos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>4</sup>, o curso de Pedagogia ocupa o terceiro lugar em termos de expansão no Brasil, tendo em vista que o número de instituições que o oferecem se multiplicado exponencialmente no período de 1995 a 2006<sup>5</sup>. Tal expansão deve-se principalmente ao fato da LDBEN - Lei n. 9394/96, ao instituir a “década da educação” haver enfatizado que, após o período de dez anos de sua promulgação, o ingresso no magistério se daria somente aos portadores de diploma de nível superior de “graduação plena”. Porém, acredito que atualmente a expansão é também incrementada pela visão produtivista associada e enlaçada aos mecanismos próprios do capital que, sutilmente, vem ampliando a mercantilização<sup>6</sup> da educação no país sob a égide das políticas neoliberais patrocinadoras da globalização, já pressentida desde o início da década de 1990. O aspecto mercadológico, em geral, visa concretizar o princípio do empreendedorismo: “maximizar resultados e minimizar investimentos”, trazendo sérios prejuízos à formação docente, por via de seu aligeiramento e escassa qualidade acadêmica.

Meu interesse pelo tema de investigação também se vincula a questões enfatizadas pelos acadêmicos do curso regular de Pedagogia, quando caracterizam o processo

---

<sup>3</sup> Para Houssaye (2004, p. 10), “pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação”. Portanto, segundo esse autor, não significa formar um profissional puramente prático nem puramente teórico, mas com capacidade para articular “teoria-prática em educação”, ou seja, capacitado para o exercício da práxis pedagógica.

<sup>4</sup> Dado obtido em palestra proferida pela conselheira do CNE Professora Doutora Maria Beatriz Luce, no Seminário da AESUFOPE e ANFOPE – RS, 16-11-2004, PUCRS.

<sup>5</sup> Em números reais e oficiais, pelos dados levantados em 2006, existiam no Brasil 1562 cursos de Pedagogia.

<sup>6</sup> No capítulo III desta tese, no qual trato sobre do papel da universidade na formação de professores retomo com maior detalhamento a relação da educação aos valores de mercado.

pedagógico como revelador de múltiplas contradições que se explicitam, principalmente, no momento da prática de ensino, no estágio curricular. Entre os dilemas enfrentados pelos estudantes, destaco a problemática da relação teoria-prática, elemento essencial para concretizar a mediação no processo ensino-aprendizagem, devendo, para tanto, possibilitar a participação, o diálogo, a problematização, a interação sujeito-sujeito e sujeito-objeto. Frente às dificuldades apontadas, cabe questionar o processo formador no sentido de entender como ocorre a construção curricular que deve subsidiar o fazer pedagógico no contexto da escola.

Entendo necessário discutir como são entendidos alguns dos princípios e valores educacionais que mobilizam o ser humano, enquanto sujeito (cidadão) e enquanto profissional (professor). Nesta perspectiva encontro na educação crítica de Giroux (1986), uma visão otimista sobre as possibilidades da formação para a autonomia em relação ao ato de ensinar e de aprender e na concepção de educação dialógica e problematizadora de Freire (1987), os fundamentos para dar suporte ao planejamento, execução e avaliação da prática docente; já em Tardiff (2002), me apóio para reafirmar que os conhecimentos profissionais evoluem e progridem, indicando a necessidade de formação continuada.

A construção de situações de ação que permitam superar os limites das práticas dos professores em formação, certamente passa pelo aperfeiçoamento das atividades investigativas, da articulação discurso e prática, da busca da coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Esses indicativos se configuram como potenciais para que os sujeitos se comprometam social e eticamente no desenvolvimento de processos emancipatórios que possibilitem avançar no processo da autonomia intelectual e moral e na construção da cidadania plena na perspectiva da educação freireana.

Em sua busca emancipatória, a prática educacional requer do professor que assuma, principalmente, atitudes de investigação voltadas à reconstrução crítica das teorias pedagógicas e de seu fazer, procurando transformá-lo ou inová-lo mediante um rigoroso processo de autocrítica. Desse modo, o educador como investigador tem o compromisso de teorizar sua própria prática – adoção da metodologia da práxis<sup>7</sup>. Tal teorização pode ser concretizada através do processo de planejamento, de registros diários, das memórias de aula, entre outras atividades, considerando sempre a necessidade da reflexão crítica **na** e **sobre** a prática e o desenvolvimento de ações participativas no cotidiano da escola.

---

<sup>7</sup> Segundo Benincá “a metodologia da práxis opera a transformação, na medida em que gera condições para que esses indivíduos teorizem sua prática e produzam os conhecimentos pedagógicos necessários para modificarem a si mesmos e ao contexto que os reproduz” (1994, p. 17).

Sob essa ótica, a reflexão crítica **na e sobre** a prática (FREIRE, 1987) referencia o planejamento da ação inserido na crítica da própria prática, na problematização, na observação, na reflexão e no re-planejamento, colocando em foco o processo de formação dos docentes em serviço – neste caso, dos pedagogos. Tal condição específica é relevante por possibilitar ao professor em formação condições de experimentar novos procedimentos em referência à organização curricular, ao planejamento da ação docente, aos aspectos metodológicos de ensino, às formas de avaliar o processo ensino-aprendizagem. Mas essa não é uma atividade isolada de cada professor. O ato de pensar o processo criador de condições/situações de aprendizagem no contexto escolar voltadas ao desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo do educando necessita ser organizado coletivamente. Essa é, também, uma exigência para a superação das “situações-problema” que impedem a articulação entre os diferentes campos do saber numa perspectiva interdisciplinar.

Parto do pressuposto de que a prática docente de um professor formado em serviço, apesar do peso dos saberes que traz em relação ao “ser professor”, aos “que fazeres escolares” desenvolvidos numa perspectiva de cunho transmissor e enciclopedista, necessita modificar-se no horizonte de um *que fazer*<sup>8</sup> crítico-reflexivo. Superar as práticas transmissivas<sup>9</sup> é imperioso, mesmo que estas aparentemente e por tradição cultural possibilitem maior segurança ao modo de agir do professor. É o que corrobora Tardif (2002), ao afirmar que os saberes docentes procedem de fontes variadas das ciências da educação, da pedagogia e das experiências vivenciadas. Assim, interferir nos saberes experienciais, especialmente, daqueles que orientam a ação docente a partir do senso comum e do pragmatismo, sem dúvida, constitui certa dificuldade dado ao fator de segurança que tais saberes dão ao professor na condução da sua prática docente.

Penso que transcender as práticas meramente transmissivas se tornará ao professor que entender que esse paradigma orientador<sup>10</sup> do processo ensino-aprendizagem cumpre um

---

<sup>8</sup> Para Freire (1987), os homens e as mulheres fazem parte da história, portanto, sem sua participação o mundo novo que almejamos não se concretizará. Desse modo, ainda conforme Freire (1987), o *que fazer* torna explícita ética e politicamente a posição acerca do modo como se concebe o existir do ser humano.

<sup>9</sup> O fato de buscar a superação das práticas transmissivas, não significa abdicar da transmissão de saberes, de informações, mas não pode ser a transmissão com o objetivo que o aluno memorize e reproduza. Em Freire (1996, p. 28-29), me apóio para reforçar que o professor necessita “trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis. [...] neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humanos e persistentes”.

<sup>10</sup> Tendo Freire (1987) como base, ousou filiar o paradigma que denomino de “orientador” à concepção de educação bancária, o que corrobora com a reprodução e o fortalecimento da consciência ingênua como *continuum* de um processo histórico perpassado pelos determinantes históricos da ideologia dominante.

papel vinculado a uma percepção social e histórica determinada por fatores eminentemente econômicos<sup>11</sup>. Na atualidade brasileira, a produção da alienação, conforme Gramsci (2002) só interessa a quem insiste em manter a hegemonia do poder, ou seja, à classe dominante. À escola, enquanto espaço possível de construção e produção de consciência, de politização, de conhecimento, não mais cabe a função de reproduzir as desigualdades sociais, mas sim de considerar as vivências inter e multiculturais como uma das possibilidades de dialogar com os diferentes, procurando integrá-los num projeto comum, problematizando a igualdade e a diferença para compreendê-las dialeticamente (LIMA, 2006). Esse possível associa-se ao agir de um professor que acredite no princípio da unidade teoria- prática, que adote metodologias que viabilizem a interação sujeito-sujeito de modo ativo, participativo, problematizador.

A capacitação do professor é considerada relevante, principalmente quando sua dimensão pedagógica, permeada pela consciência política, permite o inter-relacionamento e a complementaridade entre a formação específica e os aspectos teórico-metodológicos desenvolvidos no curso. Este constitui um dos princípios que norteia o projeto do Curso de Pedagogia Séries Iniciais em estudo cuja concretização passa pela ação dos professores que nele atuam, podendo fortalecer no pedagogo egresso a possibilidade de modificar sua visão acerca do ato de ensinar e de aprender e, conseqüentemente, modificar sua ação, ressignificando-a. Isso consiste, para Tardif (2002), a articulação entre os saberes científicos e a prática docente, aspecto este que precisa se fortalecer no processo de formação de professores, tanto inicial como continuado.

Considerando os objetivos de um Curso de Pedagogia, torna-se necessário durante o processo de formação enfatizar o estudo das teorias pedagógicas; não se trata apenas de transmitir uma visão instrumental e conteudista, mas de propiciar uma sólida formação teórica e científica. Para tanto, igualmente importa enfrentar as questões que ainda mantêm a estruturação fragmentada dos programas de ensino, o que implica a criação de possibilidades que viabilizem a construção de conhecimentos. Por isso, a ação docente não pode servir apenas de mecanismo de socialização de conhecimentos previamente elaborados via transmissão dos conteúdos escolares, mas de processo de produção de novos conhecimentos.

No estudo ora apresentado busquei analisar a contribuição do curso na (re)construção teórica e na ressignificação da prática pedagógica do pedagogo formado em serviço. Neste

---

<sup>11</sup> Empenho minha crença de que os fatores econômicos interferem implícita e explicitamente na prática educativa dos docentes, tanto no que se refere aos aspectos subjetivos (compromisso ético-moral com a prática pedagógica) como nos objetivos (valorização dos professores e as reais condições de trabalho).

sentido, indago sobre o processo de formação no ensino superior, perguntando-me se o curso se constituiu em possibilidade de sistematização e de elaboração teórico-prática para seus alunos-professores, fortalecendo, assim, a metodologia da práxis. Para tanto, *busquei compreender as possíveis relações entre o processo de formação e as mudanças de significados a respeito das práticas cotidianas na sala de aula da educação básica, reveladas nas falas dos sujeitos de uma experiência específica, considerando como a trajetória que os constituiu e continua a constituí-los professores os respalda para afirmarem que sua prática pedagógica assume um novo significado, um novo sentido.*

Problematizar o propósito deste estudo implicou explicitar meu entendimento a respeito das expressões “(re)construção teórica” e “ressignificação da prática”. O *locus* foi o do curso realizado por professores em serviço e com formação de nível médio – modalidade normal - por isso, acreditava-se que tais professores já atuavam apoiados em alguma orientação teórica assimilada durante seu Curso Normal e nos saberes decorrentes de sua trajetória docente, os quais, segundo Tardiff (2002), possuem caráter heterogêneo e plural e tornam difícil ao professor modificar os modelos de ação docente, uma vez que ancorados em valores simbólicos e práticas objetivas históricas. Ao mesmo tempo, julgava-se possível que, ao realizarem o curso de Pedagogia Séries Iniciais, esses professores avançariam em termos de aprofundamento teórico, reconstruindo e fortalecendo teorias, na perspectiva da educação crítica que orientou teórica e pedagogicamente o projeto-político pedagógico do referido Curso. Recuperando a crença de que o ser humano aprende por meios diferenciados, o que significa impulsionar o pensamento crítico do professor em relação ao seu fazer e às repercussões desse fazer no seio da sociedade em que se inserem seus educandos, considerei a possibilidade de analisar as diferentes formas de condução do trabalho docente, tendo como referência a idéia de “sentido” que alimenta as práticas sociais de educação.

Entendo que ressignificar é dar novo significado, novo sentido àquilo que se faz no cotidiano escolar. Para Benincá (1999), o ato de ressignificar provoca a ruptura com as práticas limitadoras, as que produzem acomodação e alienação. Logo, a (re)construção teórica e a ressignificação da prática pedagógica são elementos de uma mesma unidade, exigindo um olhar dialético sobre o agir docente, sobre as formas como o professor realiza sua práxis. A idéia de ressignificar ganha o contorno das possibilidades de resistir, de firmar práticas tidas como relevantes, de superar as práticas de transmissão-memorização-reprodução de informações, conceitos, conhecimentos. O professor necessita, portanto, de instrumentos intelectuais para descobrir e analisar as contradições de sua própria prática,

definindo posteriormente novos modos de interagir com os alunos, estimulando a construção do conhecimento por meio de um conjunto de procedimentos concatenados que problematizem a realidade social e sua relação com o conhecimento científico.

Outro aspecto que obriga à reflexão refere-se à ação docente; mais precisamente, à busca da compreensão se ela ocorre sob condições em que o conhecimento é parte de um processo no qual professor e aluno são sujeitos e agentes da sua própria construção. Nesse sentido, a formação docente, ancorada num processo dialético, permite refletir sobre o processo de formação do pedagogo e sua relação com o desempenho docente nas redes de ensino. Isso não significa atribuir à educação escolar o papel de pôr fim às diferenças e às injustiças sociais, mas de auxiliar o educando na compreensão do processo histórico que permitiu o aprofundamento das desigualdades sociais. Tal prática só é possível através da inserção na realidade concreta, que inevitavelmente desafia os envolvidos a se organizarem de forma sistemática para discussão, análise e encaminhamentos de ações que fortaleçam a apropriação do conhecimento como instrumento de autonomia e de libertação. Significa que o professor precisa fazer escolhas na sala de aula, preocupando-se com a dimensão política, negociando com os educandos, de forma democrática, as diferentes possibilidades de encaminhamento da prática pedagógica. A investigação, a reflexão crítica, a criação de estratégias de ação possibilitam a compreensão dos fatores que limitam o êxito das práticas educativas e sociais no contexto escolar. Por isso, substituindo práticas formatadas com base no modelo tecnicista, pelas parcerias mediadas pelo diálogo no cotidiano da sala de aula possibilitam a conciliação entre interesses pessoais e emancipadores, essenciais para a inserção na realidade, para a compreensão das contradições no processo educativo.

Acredito que a investigação no campo educacional não pode limitar-se a indicar problemas, precisa anunciar uma perspectiva crítico-reflexiva superadora das situações que comprometem o desenvolvimento social, político e profissional do docente. Por isso, esforcei-me em compreender de que modo o professor formado em serviço (re)constrói sua base teórica de modo a possibilitar-lhe ressignificar sua prática docente, ou seja, como se movimenta na articulação entre teoria e prática. Não tratei da (re)construção teórica e da ressignificação da prática como algo estático, acabado, que se encerra ao final de um curso de graduação, mas como algo dinâmico, que se constrói no movimento permanente do processo pedagógico, orientado pelos valores e princípios freireanos da ação-reflexão-ação.

## **2. SIGNIFICANDO E RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **2.1 Desafios ao processo da formação do professor**

O continuado debate sobre o papel da escola face às exigências de um processo de construção de conhecimentos que atenda demandas e necessidades sócio-educacionais abre espaço à análise e à reflexão sobre a formação do professor na busca da qualificação de sua ação pedagógica. Em oposição à concepção dominante no imaginário social, parto do pressuposto de que essa formação necessita ser analisada sob a ótica do professor crítico-reflexivo e não a do professor instrutor. Nessa perspectiva, um dos propósitos básicos da formação universitária consistiria em oferecer aos futuros profissionais da educação uma formação que integre as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e técnico, possibilitando-lhe a integração entre teoria e prática. Valho-me de Freire (1980), quando diz que a “práxis humana” manifesta num agir consciente estreita relação entre a ação e a reflexão acerca do mundo. Segundo Carr & Kemmis, “[...], a realidade social não se configura e estrutura só pelos conceitos e pelas idéias, senão também por outras coisas, como as forças históricas e as condições econômicas e materiais” (1988, p. 117).

Evidentemente, tal formação supõe desenvolvimento continuado da aquisição daqueles conhecimentos sistematizados e das habilidades que cada área de atuação requer para dar conta do ato reflexivo sobre o que ensinar, por que ensinar e como ensinar; trata-se, portanto de criar condições concretas para que o professor se atualize continuamente, de modo a que seu desempenho docente conduza à melhoria do próprio ensino. Conseqüentemente, tal melhoria está diretamente vinculada às políticas educacionais e aos programas de capacitação e formação inicial e continuada de professores. Importa que tais programas sejam acompanhados e apoiados institucionalmente a fim de que respondam aos objetivos de uma formação qualificada que embase uma posterior atuação igualmente qualificada no meio escolar, na educação básica e no próprio espaço social em que o cidadão se insere.

A necessária garantia de uma formação permanente ao professor não é, contudo, condição suficiente para o alcance de uma educação escolar de qualidade. Para fazer avançar a escola e a educação nela dispensada há que se considerar que outros aspectos certamente exercem influência importante sobre a ação docente. Começando pela garantia de ganhos salariais condizentes com a relevância de seu trabalho, ao professor devem ser disponibilizados na escola os recursos materiais que apoiem seu trabalho, ou seja, os equipamentos de apoio didático-pedagógico tais como biblioteca, laboratórios, equipamentos de informática e eletrônicos, considerando as possibilidades de inovação decorrentes do avanço científico e tecnológico dos dias atuais. Atender a tais exigências requer a vigência de políticas públicas voltadas a criar modos e mecanismos que possibilitem aos professores, assim como é devido a todos os demais seres humanos, a busca constante de aperfeiçoamento e auto-organização, melhorando as condições de vida e de aprimoramento profissional.

Se assim se configura a situação desejável, é preciso destacar que tais avanços não fazem parte do cotidiano da maioria de nossas escolas nem estão ao alcance de todos os professores da educação básica. A realidade do cotidiano da vida escolar e dos professores paradoxalmente contraria a própria idéia de progresso social veiculada por uma sociedade orientada pelas diretrizes do projeto neoliberal uma vez que é perceptível que a escola tem se caracterizado como instituição que fortalece e aprofunda as desigualdades sociais, principalmente quando ela se ocupa das classes menos favorecidas da sociedade.

São muitas as preocupações em torno da formação do professor relacionadas aos novos tempos, principalmente no que diz respeito a seu processo de politização como cidadão e a sua atuação junto ao educando na mesma perspectiva. O propósito de qualificar a prática pedagógica face ao compromisso de atender às demandas socioeducacionais, como já acentuamos, demanda ao professor um processo de atualização contínua, por ele desejada e conquistada. Tal conquista ocorrerá mais seguramente se propiciada mediante um projeto político-pedagógico construído coletivamente e que se contraponha às determinações autoritárias emanadas de órgãos superiores do sistema educacional. Por conseguinte, uma prática comprometida com o ato pedagógico se expressa através das possibilidades de resgate do papel político do professor, da (re)valorização profissional, atendendo às suas necessidades básicas de sobrevivência pessoal e às da sua família. Essa (re)valorização através da melhoria salarial e das condições de trabalho implica o resgate da auto-estima do docente, favorece a recuperação da sua dignidade, dando-lhe maior tranquilidade para o exercício da docência.

A docência não pode ser reduzida às atividades rotineiras de apresentação de conhecimentos desenvolvidas diretamente na sala de aula; ela se constitui em um conjunto de ações/intervenções que favorecem ao discente a compreensão da realidade de seu entorno e, conseqüentemente, a ampliação de sua visão de mundo. Para tanto, é preciso que o professor conheça a realidade do contexto em que atua de modo a poder traçar caminhos que viabilizem a apropriação de conhecimentos fundamentais à inserção crítica de seus alunos na sociedade. Atuar nesse sentido supõe, antes de tudo, uma transformação interior do professor, não apenas de suas maneiras de ver o mundo, mas de uma mudança no seu “ser”. Essa mudança no “ser” do professor está a exigir novas perspectivas; nova orientação, nova maneira de ver, de pensar e de agir; uma nova história e uma nova perspectiva do real necessitam ser construídas. Acredito que é possível apreender esse novo a partir da compreensão da relação dialética que se estabelece entre teoria e prática. Conforme Carr & Kemmis (1988, p.125), “[...], se todas as teorias são o produto de alguma atividade prática, por sua vez toda a atividade prática recebe orientação de alguma teoria”. Não se trata de uma nova aparência, mas de uma posição crítico-reflexiva, capaz de (re)orientar e (re)organizar a ação docente.

O ato de educar exige do professor profunda reflexão sobre a sua própria experiência, bem como o reconhecimento consciente das limitações da ação pedagógica, pelo fato de que o professor desenvolve sua atividade profissional na relação direta com outros seres humanos, num processo de inter-relação entre os sujeitos; por isso dele exige a suficiente “clareza sobre as possibilidades e fins do ato de ensinar” (PAVIANI, 1986, p. 12).

Entendo a necessidade de reconhecer os interesses políticos que orientam os Sistemas de Ensino e de organizar ações coletivas para a superação das influências externas que, na maioria das vezes, desviam o ato pedagógico do seu verdadeiro sentido<sup>1</sup>. Refiro-me, mais especialmente, aos “modismos” pedagógicos estabelecidos a partir de propostas oficiais que, em geral, dão prioridade aos aspectos metodológicos do ensino. Mas tenho clareza da relevância de fazer a crítica aos métodos que visam apenas à reprodução, a transmissão das informações e do conhecimento; sem cair na falácia das propostas de métodos infalíveis, pré-determinados, prescritivos, capazes de promover o processo de construção do conhecimento, acredito na existência de modos de ação e de subsídios teóricos capazes de auxiliar na compreensão e no empreendimento de um processo político-pedagógico voltado à formação emancipatória do cidadão.

---

<sup>1</sup> Verdadeiro sentido é entendido como o ato de organizar e orientar a construção do conhecimento que possibilite solucionar os problemas do cotidiano do educando.

O “novo” professor não pode subestimar a capacidade do educando, reduzindo-o a um mero assistente, um sujeito passivo que aceita idéias, informações, conceitos sem questionamentos; a aprendizagem, de acordo com Freire (1982), não pode ser concebida apenas como o “ato de aprender”, mas como o “processo que possibilita aprender a aprender”. Assim concebido, o processo favorece ao educando a construção de conhecimentos que lhe possibilitem criar as soluções necessárias à resolução dos seus próprios problemas. Logo, nas atividades docentes “o educador tem que desenvolver um entendimento sistemático das condições que configuram, limitam e determinam a ação, de maneira que seja possível ter presentes os fatores limitativos” (CARR & KEMMIS, 1988, p. 164), da própria prática pedagógica.

A ação docente supõe, portanto, estabelecer na prática da sala de aula uma atitude dialógica, uma relação respeitosa de fala e de escuta, pela qual professor e aluno discutam os procedimentos considerados mais adequados a cada situação de ensino-aprendizagem. Para tanto, é necessário que ambos participem ativamente, como co-responsáveis solidários, com vistas a melhorar a articulação e a definição das ações desenvolvidas no âmbito escolar. O vínculo que assim se estabelece entre professor e aluno é um vínculo muito especial, pois significa que aquele que aprende pode, também, ensinar. A capacidade de perceber essa dimensão unificadora dos dois pólos da ação educativa pode proporcionar ao binômio professor-aluno a construção de uma nova visão (científica) sobre o processo de ensino e de aprendizagem. A essa visão, credito a possibilidade de romper com o olhar “equivocado” de que ao professor cabe apenas a função de repassar o conhecimento de forma pronta e acabada.

Entendo, desse modo, que é preciso primar pelo estabelecimento de uma prática embasada em referenciais teóricos consistentes que, conforme Giroux (1986), permitam compreender as relações que perpassam a sociedade, relacionando o particular e o geral, o específico e o universal. A prática, obviamente, necessita ser constantemente avaliada, auto-avaliada, autocriticada, correspondendo, assim, ao princípio dialético de que a crítica auxilia na reorganização do pensamento, fortalecendo a reconstrução da teoria (GIROUX, 1986).

Há pesquisas que indicam a existência de práticas responsáveis, comprometidas, transformadoras<sup>2</sup>, que explicitam construções diferenciadas, promissoras, principalmente,

---

<sup>2</sup> Hennemann; Krindges; Enriconi (2005), apontam a metodologia da resolução de problemas no ensino-aprendizagem da matemática como relevante para a construção social do conhecimento. Já Dazzi et al (2005), referem a contribuição das “práticas sociais como produtoras de saberes: supermercado como dispositivo pedagógico”, como possibilidade de problematizar as narrativas e as representações dos alunos acerca de suas vivências cotidianas.

aquelas práticas sociointerativas e sociopolíticas que consideram os agentes envolvidos no processo de ensinar e de aprender como sujeitos e agentes histórico-sociais. Tais exemplos evidenciam que na atuação do professor estão presentes a análise e a crítica das práticas concretizadas, funcionando como instrumentos que (re)configuram a teoria, estreitam seus vínculos com o contexto. As possibilidades referidas sinalizam que é preciso desfazer o pré-conceito de que todo o professor desenvolve a sua prática de forma mecânica, enciclopédica, reprodutiva. Embora haja aqueles que a realizam desta maneira, existem muitos outros professores, empenhados com o desenvolvimento de uma prática transformadora, libertadora, emancipadora.

De acordo com Freire (1987, p. 67):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, macanicamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (grifo do autor).

O professor pode aprender com e através de suas práticas educativas, quando assume como base de seu fazer docente o princípio da ação-reflexão-ação, estabelecendo um processo de trocas, de comunicação, de (re)elaboração de experiências. A observação sistemática dos problemas que encontra em sua docência e dos seus efeitos constitui elemento para a reflexão permanente que facilita a obtenção dos meios adequados à melhoria da qualidade da ação docente e a elevação do desempenho do educando. O professor que age, reflete e (re)organiza sua ação tem melhores possibilidades de formar cidadãos crítico-reflexivos com capacidade de estabelecer relações entre os conhecimentos construídos e a realidade histórico-social, já que “o educador problematizador (re)faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos” (FREIRE, 1987, p. 69).

A formação de cidadãos, devido às sucessivas mudanças que ocorrem no contexto mundial e nacional, requer o delineamento de novas formas de ver, de ser, de agir, conseqüentemente, requer o aprimoramento dos meios que possibilitem construir conhecimentos. Como acenamos no início deste texto, a universidade é o *locus* privilegiado para prover esses meios por constituir-se em espaço que, além de promover a formação dos

profissionais da educação, se ocupa em pensar e construir conhecimento sobre essa formação e sobre o papel da educação escolar formal. Cumprir plenamente essa segunda função é fundamental porque, como afirma Giroux (1986, p. 57), há necessidade de rever “conceitos para analisar o papel que as escolas representam enquanto agentes da reprodução social e cultural”. Trata-se, então, para a universidade, de analisar o papel da escola e do trabalho do professor, levando em consideração as rupturas, as tensões, as descontinuidades, no sentido de repensar o vir-a-ser, a transcendência. Para isso ocorrer, entendo ser mister que a instituição implemente políticas consistentes, definidoras de seu lugar no processo da dinâmica da evolução social, política, econômica, cultural, educacional, coerentes com o compromisso de formar profissionais que atuem em favor de uma educação de qualidade como expressão de expectativas positivas em relação ao desenvolvimento pleno do ser humano.

O ato de ensinar é permeado por desafios, por rupturas e resistências, por ensaios e erros, por frustrações e êxitos, diante dos quais cabe ao professor assumir uma atitude científica, ou seja, apoiar-se na ciência da educação, utilizando-se de procedimentos adequados e criativos. O estilo de ensino se define na trajetória de vida do professor e, essencialmente, se inicia na caminhada acadêmica de sua formação - no curso de licenciatura<sup>3</sup>. Mas essa trajetória inicial não é algo acabado, estático para ser analisada, descrita, interpretada; é o primeiro passo de uma caminhada que implica processo de construção contínua, exige reflexão, ação, dinamismo, movimento, intervenção.

No caso específico deste estudo, significou prestar atenção, por um lado, ao modo como o professor-aluno chegou ao curso de Pedagogia e por outro, ao processo por ele desenvolvido ao longo do curso, a sua trajetória e às possibilidades construídas para ressignificar o seu fazer no cotidiano da escola de educação básica. A isso entrelaça-se a necessidade de formação de um pedagogo crítico, cuja ação consiste em não ser um sujeito que ensina apenas conteúdos de áreas específicas, mas, sobretudo, ensina ao aluno ser cidadão democrático, crítico, consciente, criativo, politizado. A esse respeito, Popkewitz (1991) corrobora, indicando que o desenvolvimento da autocrítica necessita ocorrer sobre as

---

<sup>3</sup> O que ocorre no cotidiano escolar é, em boa parte, resultante daquilo que “nós” professores formadores permitimos que se institua. Ou seja, nos cursos de licenciatura pouco se enfatiza o ato de “investigar a natureza socialmente produzida do conhecimento e da experiência escolar”, (GIROUX, 1986, p. 58), como forma de enfrentamento às resistências que perpassam o agir culturalmente entranhado na instituição escolar. Com efeito, os saberes e os fazeres docentes são perpassados, em grande parte, pelas práticas de sala de aula que se desenvolvem com base em pré-concepções de ensinar e de aprender originadas na própria história escolar do professor (TARDIF, 2002).

diferentes visões e distinções que o sujeito faz à política e às próprias posições intelectuais acerca da democracia, da autonomia e dos diferentes movimentos que tencionam e reivindicam melhores condições de vida. Esta idéia, portanto, é reforçada por Leite, quando enfatiza que

[...] o conhecimento é uma ferramenta fundamental, tanto para as pessoas como para as nações terem chances de se desenvolverem mais equitativa e soberanamente, seja porque conhecimento desenvolve a produção econômica, seja porque possibilita, aos que o detêm, mais independência na formulação de seus juízos (LEITE, 1999, p.88)

O entendimento a respeito das dissonâncias resultantes da falta de integração entre teoria e prática necessita apoiar-se em um determinado marco teórico para o delineamento e a implementação de novas formas de atuação e intervenção docente. A atuação em favor da alienação ou da politização do educando pode estar diretamente associada à ação pedagógica, à práxis docente, na forma como o professor expressa seus objetivos e os meios que usa para concretizá-los. Essa associação conduz naturalmente à consideração do espaço dos valores éticos no processo interativo entre escola, professor e sociedade.

Segundo Kaercher (1999, p. 84), “[...] jamais teremos uma nova escola sem uma nova ética, uma nova relação entre a sociedade e entre esta e a natureza e, por conseqüência, novas relações professor-aluno, direção-professores-alunos”. A institucionalização do ensino como direito público subjetivo<sup>4</sup>, a ampliação da escolarização básica, a autonomia delegada à escola no que respeita a elaboração do seu projeto político-pedagógico, do seu regimento escolar, dos seus planos de estudo e outros, pareceriam garantir uma uniformidade de tratamento pelo sistema escolar. No entanto não implicam que a atuação de todas as escolas se configure de forma a respeitar igualmente os princípios éticos inerentes ao contexto em que atuam e o conhecimento necessário às demandas atuais e futuras. Cabe à escola e ao professor reforçarem a construção dessa ética tão necessária à implementação de novas práticas educativas, de modo a fortalecer a aproximação do conhecimento científico aos fatos e problemas presentes no cotidiano da sociedade.

Considero ilusório pensar a transformação da escola, conseqüentemente das práticas escolares, sem levar em conta como são formados os professores em suas respectivas

---

<sup>4</sup> Esse direito encontra-se explícito na Constituição Federal, 1988, art. 208, § 1º, na Constituição Estadual, RS, 1989, art. 200; na LDB – Lei 9394/96, art. 5º.

licenciaturas e na própria Pedagogia. A formação do profissional de ensino, em muitas instituições, ainda é permeada pela matriz da “racionalidade técnica”, presa às formas dominantes institucionalizadas nos espaços da sociedade em geral, o que favorece a reprodução das desigualdades sociais e a manutenção do *status quo* e da ideologia dos grupos dominantes (POPKEWITZ, 1991).

Segundo Carr e Kemmis (1988, p. 231), “[...] dada a natureza crítica da educação, [...], o professor pode despojar-se das preocupações e dos interesses dos grupos que formam sua clientela”. Assim considerada, a formação do professor precisa responder a um conjunto de valores e de crenças sobre as demandas formativas que as escolas indicam como ideal para os educandos. Em outras palavras, o valor da prática docente não está alheio ao da prática valorativa social e política do ser professor. Disto decorre que em cada momento histórico a qualidade docente pode assumir vários significados, dependendo do parâmetro tomado para enquadrá-la, dos significados atribuídos e assumidos para dimensioná-las, podendo ser adequados ou contraditórios, uma vez que toda a valoração está vinculada ao ângulo tomado como “ponto” para a análise

Para Freire “o trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação”, uma vez que “[...] a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘des-vela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (1980, p. 29). Aguçar o olhar sobre a realidade supõe múltiplas aprendizagens; assim, o professor necessita desenvolver conhecimentos sobre a educação, a pedagogia, o ser humano, a fim de repensar o processo de escolarização e encontrar as alternativas para interferir e contribuir para transformar a realidade social.

Na medida em que as expectativas da sociedade em relação à educação escolar centram-se, principalmente, na pessoa do “professor”, - a quem é atribuída boa parte da responsabilidade com a educação formal – os autores da linha crítica têm insistido na necessidade de que se aglutinem forças para superar as resistências que limitam o potencial do ato de ensinar. Para Giroux, “[...] é necessário um discurso crítico que mostre seres humanos oriundos de diferentes classes sociais, reagindo a limitações para mudá-las ou mantê-las” (1986, p. 157). Por isso, as escolas na visão desse mesmo autor,

[...] devem ser vistas como locais sociais contraditórios marcados por luta e acomodação, [...] são ligadas à política educacional, interesses e recursos que carregam o peso da lógica e das instituições do capitalismo, elas também propiciam espaço para o ensino, o conhecimento e as práticas sociais emancipatórias (GIROUX, 1986, p. 159).

Do testemunho do autor depreende-se que o papel da escola e do professor não pode ser subvalorizado, já que ambos têm relevâncias específicas no que respeita à construção de uma pedagogia crítica, uma pedagogia radical (GIROUX, 1986). A escola como espaço natural da confluência de experiências, de conhecimentos, de conflitos, de contradições, de desafios, pode desenvolver suas ações com base em propósitos político-formais, problematizando os fatos (problemas) que emergem do próprio contexto. Por sua vez, cabe ao professor analisar tais fatos à luz da realidade sócio-histórica, explicitando fatores ideológicos que permeiam o campo social, político e econômico, a fim de compreender a dinâmica das relações “nas quais os homens movimentam-se e trabalham no mundo”; sem esse movimento de compreensão não “poderíamos falar nem de estrutura social, nem de homens, nem de mundo humano” (FREIRE, 1980, p. 64).

Tenho insistido em que os desafios colocados ao professor para a construção do conhecimento e para as mudanças no processo formal de educação tornam os atos de pensar, de repensar, de auto-avaliar essenciais para ressignificar a prática pedagógica. Assumo a perspectiva de Freire (1980), de que não se aceitam esquemas importados nem soluções previamente fabricadas, mas que se reflita sobre as ações desenvolvidas com o propósito de transformar a realidade social. Por conseguinte, associo o processo de ressignificar à criação de novas modalidades, novos métodos, novos procedimentos didáticos para mediar o processo de ensino e de aprendizagem.

Igualmente importante nessa ressignificação está a forma como é percebido e tratado o conhecimento escolar. As preocupações relacionadas ao conteúdo que deve ser ministrado no limite da carga horária de cada componente curricular e dos dias letivos do ano escolar, são perpassadas pela racionalidade técnica. Não sou de modo algum favorável a uma posição “não-conteudista”, pois não considero qualquer possibilidade de ensinar e de aprender a não ser a partir de um foco, de um determinado “objeto”, de um conteúdo<sup>5</sup>. Todavia, cabe o esforço no sentido de redimensionar o currículo escolar e as formas procedimentais de

---

<sup>5</sup> Com base em Freire (1980), defino “objeto” – “conteúdo” como a representação daquilo que é codificável, cognoscível, diante das mediações construídas pelos sujeitos conhecedores professores e alunos, que lhes permitem relacionar elementos, situações, fatos, fenômenos.

ensino, tornando-as mais compatíveis com a realidade do educando, sua faixa etária, suas condições psicológicas, seus interesses, assim como com as demandas sociais. Entendo que o principal desafio que se coloca ao professor para superar a dicotomia teoria-prática e consolidar a práxis pedagógica no exercício da docência, está justamente em descobrir de que forma os saberes acumulados na trajetória de seu curso de formação auxiliam em sua prática; aos quais se juntam os saberes acumulados ao longo de seu exercício docente; essa combinação de saberes possibilita a construção do conhecimento pedagógico a respeito de como se ensina e de como se aprende, entrelaçando aspectos teóricos a aspectos práticos. Para tanto, parece fundamental no processo decisório sobre os conteúdos escolares voltar-se à análise crítica sobre “o quê”, “o como” e “o para quê” ensinar um determinado conteúdo e não outro. Isto significa que as escolhas feitas estão imbuídas de um conteúdo valorativo próprio ao professor, do qual ele mesmo por vezes não estará consciente. Mas ter clareza sobre o valor daquilo que ensina faz parte das competências de um professor crítico.

A competência político-pedagógica do professor favorece a organização e a execução de projetos de enfrentamento aos problemas de exclusão educacional e social. Os compromissos assumidos consciente e criticamente transcendem o espaço em que se concretizam, assumindo proporções passíveis de provocar transformações no âmbito da escola que venham a refletir-se na própria sociedade, uma vez que “lutar por uma nova sociedade implica também lutar por uma nova escola. Se a escola é um espaço de reprodução e conformismo, ela também é um espaço para novas possibilidades” (KAERCHER, 1999, p. 84). Dessa competência político-pedagógica podem emergir caminhos para superar as práticas que emanam de mentes “iluminadas”, determinando o rumo das ações educativas em termos “do que”, “do porque” e “do como fazer”. Nesse sentido, como aponta Giroux (1988, p. 102), é importante a “escola cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana que sejam capazes de associar questões pessoais e sociais em torno do projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e ativos”. Por isso, entendo ser determinante a articulação entre os pontos de interesse comum do professor, dos alunos e dos pais, institucionalizando-se uma política participativa e dialógica.

A atitude científica<sup>6</sup>, que possibilita ao docente realizar a autocrítica de sua própria prática pedagógica, pode se tornar um meio de transformação do espaço e do tempo do professor e do educando, constituindo-se em referência para adequar recursos, para modificar

---

<sup>6</sup> Segundo Chauí (2004, p.218), a atitude científica se distingue da atitude de senso comum pelo fato de que “a ciência *desconfia* da veracidade de nossas certezas, de nossa adesão imediata às coisas, da ausência de crítica e da falta de curiosidade. Por isso, onde vemos coisas, fatos e acontecimentos, a atitude científica vê *problemas* e *obstáculos*, aparências que precisam ser explicadas e, em certos casos, afastadas” (grifos da autora).

limites da ação, para mudar as relações de poder. Nesse sentido, a prática dialógica e democrática favorece o desenvolvimento e a formação da consciência crítica; permitir a participação no processo não significa perder “poder”, mas comprometer tanto o professor quanto o aluno na busca de novas estratégias, de novos critérios de avaliação, de novos recursos de ensino, necessários ao redimensionamento da prática pedagógica, que visa à construção de novos conhecimentos.

Na percepção do senso comum, a tarefa básica do professor é o “ensino”; mas meu conceito de ensino, como já afirmei, é mais abrangente do que aquele do senso comum. Logo, preparar o professor para ensinar implica em prepará-lo para refletir sobre o próprio ensino, iniciando-o nos processos de investigação, através do estabelecimento efetivo da relação teoria-prática. Atuar com ênfase na investigação é uma das possibilidades de praticar o ato de ensinar voltado ao desenvolvimento da cognição do educando e de sua autonomia intelectual. O trabalho docente, dessa maneira, se constitui em fonte para análise de dados, fatos, fenômenos o que possibilitará aperfeiçoar e melhorar a prática pedagógica a partir das necessidades que emergem do contexto do aluno.

Outro desafio a ser superado na formação do professor é o viés da culpabilização do aluno por seu fracasso, tão frequentemente assumido pela escola e seus professores sem passar pelo crivo da análise do fenômeno sob a ótica das condições de vida, do meio social, dos estímulos que recebe, dos métodos de ensino adotados, do sistema de avaliação utilizado. Refletir sobre o insucesso no desempenho do aluno supõe considerar as ambiguidades, as contradições, as diferenças sociais que interferem no processo de escolarização daqueles tidos como “fracos” em relação ao aproveitamento escolar. Entendo que esse problema pode ser ao menos parcialmente amenizado mediante a alteração da dinâmica das aulas, pois acredito no que afirma Freire: “o método gera um processo de mudança e termina por identificar-se com ele, posto que a pedagogia coincide com um estilo muito exato de prática social, o da tomada de consciência, ou melhor, o da conscientização” (1980, p. 77). A tomada de consciência quanto à importância da ação docente, como elemento articulador de situações contraditórias e antagônicas presentes no entorno social de vivência e convivência dos cidadãos, pode auxiliar na crítica aos mecanismos que fortalecem a exclusão social, legitimada, em grande parte, no meio escolar. Por isso, importa ao educador de professores lembrar que o professor formado em serviço, já vivenciou experiências como aluno, como professor e como professor-aluno, armazenando algumas e/ou múltiplas referências para ir-se constituindo profissionalmente. E, muito possivelmente, entre essas referências estarão

presentes aqueles mecanismos favorecedores da “normalização” da exclusão. Logo, parece imperativo que propostas de formação continuada a ele proporcionadas preocupem-se em “filtrar” os elementos que constituíram os modelos de pensamento, de ação, de concepção de mundo, de escola e de aluno aos quais foram expostos e que ocultam os efeitos de práticas que segregam e reproduzem as desigualdades sociais.

Tão importante quanto formar professores é preparar cidadãos capazes de exercer sua cidadania e que procurem livrar-se dos pré-conceitos e das pressões sociais que tem origem na estrutura social de classes. O domínio de conhecimentos só tem valor pelas possibilidades concretas de favorecer a compreensão e a resolução de situações-problema no âmbito da prática pessoal, profissional e social do ser humano. Embora haja limites em relação à construção de conhecimentos significativos, tanto por parte do professor como do aluno, não se pode prescindir do espaço escolar como *locus* que facilita a articulação entre as experiências do cotidiano e os conhecimentos formais.

## **2.2 Aproximando conceitos: teoria e prática pedagógica – o domínio da práxis**

Como mostrou a seção anterior, venho refletindo sobre a complexidade do tema “formação de professores”, controverso e polissêmico como denotam os raros consensos e os muitos dissensos sobre quais os saberes indispensáveis ao exercício docente e quais os fazeres inerentes ao ato de ensinar. Diante da complexidade uma das exigências ao professor que postula o desenvolvimento de sua ação pedagógica de forma problematizadora e emancipatória, é buscar incessantemente compreender as possíveis mediações entre a teoria e a prática. De acordo com Vaz (2002), sem refletir sobre a relação teoria-prática é difícil compreender a educação como um ato político contextualizado e imerso em problemáticas que limitam o avanço teórico no processo de formação do professor. Para tal reflexão cabe tomar como horizonte “teorias e perspectivas filosóficas, históricas, sociais e políticas” (VAZ, 2002, p. 426), que visam transcender os efeitos reducionistas atribuídos ao processo educativo na contemporaneidade pela perspectiva neoliberal, e dialogar com os diferentes pressupostos e conceitos ligados às correntes do estruturalismo e do positivismo. Tratando-se de dois conceitos básicos para a construção desta tese, entendi ser necessário, embora difícil, dedicar-me previamente ao esclarecimento dos termos *teoria, prática e práxis*,

aparentemente por todos conhecidos, mas dificilmente claros quando necessário defini-los. Nessa tarefa, movido também pela necessidade de fomentar minha autonomia intelectual, procurei ir além da conceituação dos dois primeiros termos, valendo-me do pensamento dialético para indicar as possibilidades de inter-relacioná-los, mobilizando para isso, diferentes saberes em função dos diferentes fazeres do professor e do aluno, de modo a chegar por fim a formular uma concepção de *práxis*.

Meu ponto de partida foi fornecido pelo pensamento de Gadotti, assinalando que

Um trabalho de reflexão crítica, contudo, seria ainda incompleto, mesmo se ele mergulhasse na práxis, se não tentasse colocar igualmente em evidência as possibilidades, as promessas oferecidas pela educação. Se é indispensável fazer uma reflexão crítica, importa também mostrar um caminho, um horizonte e o meio de colocá-las em obra, concretamente. Uma reflexão com tendência fundamental, um pensamento, não são eficazes e úteis senão na medida em que indicam também os primeiros passos para torná-los operatórios (1982, p. 32).

É nesta perspectiva que dou início à abordagem do termo “teoria”, conceituado como “conjunto de princípios de uma ciência” ou, ainda como “sistematização de noções gerais sobre uma doutrina”. De acordo com Marques, “[...] a teoria não é senão a revelação das determinações históricas da prática, delas inseparável, mas delas distinta enquanto negação de realidades postas em separado e acabadas e do esquecimento das determinações da prática” (2003, p. 93). Entendida a prática social como fonte privilegiada de construção de conhecimentos, ela se constitui em um dos critérios mobilizados para a compreensão da relação teoria-prática, na perspectiva do materialismo histórico e dialético. Nessa convicção, reconhecendo os possíveis avanços e rupturas da doutrina, apóio a idéia de que a teoria se constitui na manifestação intelectual da prática como uma das formas “de o ser humano ser no mundo” (MÜHL, 2001, p. 44), o que denota que os seres humanos na sua essência são práticos e pragmáticos. Assim, entendo que a teoria experimenta desdobramentos que transitam desde as visões tradicionais da ciência positivista guiada pelo método científico, às visões mais contemporâneas e afetas às ciências sociais construídas com base no método racional<sup>7</sup>. Contudo, neste momento em que procuro uma definição, fixo-me na idéia de

---

<sup>7</sup> Entendo o método racional como o método que se adapta aos estudos no campo das ciências humanas e sociais, para os quais sua base teórica se assenta na racionalidade dialética, não na experimentação, na demonstração como ocorre em estudos do campo das ciências naturais e exatas. O método racional enfatiza a interpretação, a compreensão e a descrição dos dados e informações por meio de técnicas vinculadas à abordagem qualitativa.

Paviani (1986), para quem a teoria oferece um conjunto de conceitos que possibilitam ao homem ter uma visão global e sistemática dos elementos constitutivos de um dado fenômeno.

Assumir a obviedade de que os fenômenos sociais podem ser melhor compreendidos quando ancorados em pressupostos referendados pela ciência, pela teoria, me possibilita avançar na construção da compreensão da realidade sócio-histórica contemporânea, a qual, sem dúvida, é a expressão da falta de justiça social e de democratização dos bens e serviços. Essa idéia encontra apoio na afirmação de Vaz (2002, p. 431), para o qual

[...] teoria é, essencialmente, autoconsciência de uma *direção*, concreto pensado que deve organizar o todo para que nele se possa atuar, já que o real é apreendido como heterogêneo e fragmentado, e como tal deve passar por processos de sistematização, ser compreendido *teoricamente* (grifo do autor).

O mesmo autor ressalta que é sobre o real que se pode elaborar a teoria que impulsiona o *devenir histórico*, uma vez que cada ser humano pode tornar-se mais qualificado intelectualmente, capacitando-se como agente político e filosófico para atuar na esfera pública.

Ao tentar explicitar um conceito para o termo “prática”, valho-me daquilo que é consenso, qual seja a “prática é resultante da ação, da experiência”. Para Severino (2006, p. 186), “a prática ocupa lugar substantivo no existir humano. Nossa existência se tece mediante a realização de ações concretas”. Ressalto, ainda em concordância com esse autor, que a prática na formação do profissional da educação se relaciona à sua atividade, ou seja, ao “aprender a fazer, fazendo” e se constitui como uma modalidade que pode ser técnica, simbólica ou política. Na linguagem comum e utilitarista, ‘prática’ designa aquilo que facilmente pode se tornar ação, produzindo sucesso e vantagem. De acordo com Viegas (2002), a prática pela prática pode levar alguém que produziu muito a ter a sensação de frustração, já que a idéia de prática que possibilita libertar o sujeito, neste caso, pode ter efeito contrário, ou seja, não resultando em libertação; já na linguagem filosófica<sup>8</sup>, “prática” pode ser entendida como algo que dirige uma ação. Nessa última perspectiva, a noção de “prática” passa pela compreensão do tencionamento<sup>9</sup> que ocorre na relação teoria e prática,

<sup>8</sup> De acordo com Abbagnano (2003), a filosofia consiste no uso do saber em proveito do ser humano. Tendo como referência Abbagnano (2003, p. 622), pode-se inferir que linguagem filosófica não é pura imitação, mas é criação de conceitos, “é a revelação imediata do ser, e o homem tem acesso ao ser através da linguagem”.

<sup>9</sup> Tencionar; de tenção: propósito, intento, desígnio. Já na perspectiva dialética, conforme Abbagnano (2003), consiste na busca de síntese por meio da unidade dos opostos, do consenso, da conciliação.

uma vez que, de acordo com Popkewitz (1991), a prática possui vínculo direto com a teoria, pois esta implicitamente traz a concepção de uma determinada realidade social, o que reforça não se tratar da razão prática que é escrava da realidade (VIEGAS, 2002), mas da prática como possibilidade concreta de libertação. Para Giroux (1986, p. 136), desse modo,

[...] a especificidade da prática tem seu próprio centro de gravidade teórica, e não pode ser reduzida a uma fórmula pré-definida. [...] a especificidade da prática não pode ser abstraída por um complexo de forças, lutas e mediações que dão a cada situação uma qualidade definidora única.

Portanto, prática não representa uma ação isenta de qualquer orientação, ou seja, uma ação que pode ser designada como neutra, tanto em termos de valores como de conseqüências e efeitos. A separação entre teoria e prática resulta de uma visão positivista, sinalizadora da tendência de ignorar o movimento dialético que ocorre entre o binômio “realidade e ação humana”. Na perspectiva sociológica que assumo, o pressuposto básico da prática é o de impulsionar as múltiplas possibilidades de crítica aos mecanismos de dominação e de alienação que operam nos diferentes espaços sociais. Toda a ação humana se efetiva com base na consciência e na visão política do homem, por isso, as forças intervenientes que permeiam as contradições, os tencionamentos, os conflitos, as crises nas relações sociais necessitam de um olhar dirigido pelos princípios teóricos que orientam as ações.

Em relação ao conceito de “práxis” que, segundo Silva (2000, p. 94), constitui “uma das categorias centrais do marxismo, percebo variadas interpretações. Basicamente, práxis significa toda atividade histórica e social, livre e criativa, através da qual o ser humano modifica a si próprio e ao mundo”. Enquanto na tradição e na etimologia grega, o termo significa ação guiada pelo pensamento, na perspectiva do materialismo dialético marxista, práxis tem por pressuposto a participação e o envolvimento em todas as fases do processo em que se constroem as relações pedagógicas, indicando que a problematização da realidade permite detectar problemas, conflitos, potencialidades, necessidades, o que gera a utopia e, conseqüentemente, a necessidade de teorização das práticas pedagógicas para melhor compreendê-las em sua complexidade e totalidade (BENINCÁ, 1996). Isso implica tomar consciência sobre o conjunto de relações de produção e de trabalho que configura a estrutura

social, mas que precisa da intervenção humana guiada pelo conhecimento para ser modificada conforme as demandas da sociedade.

É mediante o conceito de práxis que se pode atribuir um sentido à realidade, o qual é tecido com base na experiência histórica e na luta pela transformação da realidade. A respeito disso, Vaz (2002, p. 443) afirma que “chegar à consciência política quer dizer ter a possibilidade de unificar teoria e prática sob a ordem de um projeto na disputa de hegemonia”. Freire (1980), por sua vez, enfatiza que a práxis não pode existir “sem o ato ação-reflexão”, o qual se constitui na unidade dialética “consciência-mundo”. A consciência se explicita na capacidade que o sujeito desenvolve de fazer crítica à história, assumindo o papel de sujeito na (re)configuração da realidade e do mundo. Portanto, não há como separar consciência e mundo, uma vez que a conscientização se dá sobre algo que se situa no tempo e no espaço, que pode ser denominado “mundo”.

A relação dialética que consolida o processo de construção do conhecimento se fortalece pelos princípios do diálogo, da problematização, da contradição, do movimento permanente, os quais possibilitam apreender o objeto, associando-o a idéias ou ações. Esse processo é carregado de intencionalidade, uma vez que o ato de ensinar se vincula a uma rotina pensada, planejada, organizada para atingir determinado fim. Ou seja, não pode ser realizado de modo espontaneísta, ao acaso. Isso significa que o ato de ensinar vincula-se a uma concepção de mundo e a um determinado modelo pedagógico, indicando que os resultados derivados desse processo produzem seus efeitos conforme a concepção norteadora da ação, não havendo, portanto, neutralidade. Assim, pode-se afirmar que a ação – a práxis – não é neutra, mas produz e reproduz modelos de pensamento que mantêm a injustiça social, privilegiando os interesses dominantes. Por isso, “práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação (FREIRE, 1987, p. 92).

O que equivale a dizer, segundo o autor, que a teoria não se caracteriza por ser um mero conjunto de conhecimentos abstratos, mas por ser instrumento de fundamentação conceitual que permite assumir uma nova posição frente às situações de ensino-aprendizagem. Aceitar essa dimensão implica que se faça, sistematicamente, a reflexão crítica sobre a relação teoria-prática como forma de ampliar a visão de mundo e, conseqüentemente, redimensionar o fazer educativo.

A formação do professor, nessa concepção, aponta para a necessidade da compreensão do que seja a prática pedagógica, pois ao professor cabe dinamizar o processo de construção de novos saberes. Consequentemente, a atuação dos profissionais da educação requer a revisão do desempenho de suas próprias atividades docentes, avaliando o quanto elas podem dificultar ou facilitar a construção de percursos formativos de seus alunos. Para alcançar mudanças no agir docente, entendo que é preciso ao professor ancorar-se numa sólida base teórico-pedagógica, bem como investir em estratégias para intervir e transformar a realidade social vigente.

Esse aspecto relativo à prática pedagógica me remete a pensar sobre a ação e sobre os pressupostos que sustentam a educação, considerada como prática formal e social, já que

[...] não se pode alterar a existência do homem, do povo sem alterar os fundamentos dessa existência, é atuando sobre as condições econômicas do país, sobre as condições sociais do trabalho, que a educação irá adquirindo o caráter de autenticidade, de desalienação que assegurará sua utilidade para o bem do homem (PINTO, 1993, p. 56).

Por isso, a prática educativa precisa constituir-se em um fazer no qual tanto as possibilidades quanto os fins do ato de ensinar se traduzam em critério de autenticidade e de emancipação. A despeito disso entendo que o processo de formação ocorre a partir da negociação de significados, tanto os do professor como os do aluno, o que permite questionar se no processo formativo do professor é suficientemente debatida a percepção da sala de aula como espaço, por excelência, para ensinar a pensar, a refletir criticamente, a questionar, a investigar.

Desenvolver a visão crítica sobre a realidade e, conseqüentemente, sobre as práticas no seio dessa realidade requer que se analise o processo de constituir-se professor, de tornar-se professor capacitado a inserir práticas pedagógicas mais apropriadas, a lançar mão de novos recursos didáticos; uma vez que estes aspectos são intervenientes, deles podem resultar conseqüências positivas ou negativas na complexa missão de organizar e de desenvolver a prática pedagógica, corroborando ou não com as expectativas que se relacionam ao trabalho da escola. Esse “constituir-se” professor se inicia durante o processo de formação profissional. Entendo, assim, que a ação do docente da universidade, do professor formador, se reflete não apenas durante a formação como na prática posterior do professor formado. Assumo também, como pressuposto, que a prática pedagógica que se realiza na universidade,

em especial nos cursos que formam professores, necessita olhar para a sociedade como espaço altamente dinâmico e contraditório, reconhecendo que a heterogeneidade social é resultante das relações econômicas pelo fato de se consolidar aos moldes do modo de produção do capital.

### **2.3 Da relação teoria-prática e da dimensão emancipatória: caminhos e alternativas na formação do professor**

Numa sociedade democrática, conforme Adorno (1995), a emancipação se constitui uma necessidade. Para sustentar esta confirmação, o autor busca em Kant o conceito de “esclarecimento”, o qual permite definir “menoridade” ou “tutela”, já que a emancipação pode não ocorrer se faltar entendimento, decisão e coragem para a superação da condição de menoridade. O esclarecimento se constitui na possibilidade de os homens saírem de sua auto-inculpável menoridade, o que implica valer-se do seu próprio entendimento de sujeitos capazes de reagir a toda e qualquer situação de submissão e de alienação.

De acordo com Adorno (1995, p. 172), o “pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já se encontra determinado pela ausência de liberdade da sociedade”. A sociedade carece de liberdade, ou mais do que liberdade, ela carece de determinação para se contrapor à estrutura social e às condições que entram a emancipação, já que de forma heterônoma os mecanismos da sociedade dominante determinam o comportamento e o agir dos sujeitos subalternos, aqueles desprovidos de qualquer possibilidade de alteridade. Conseqüência disso é que a emancipação ainda está distante do fazer pedagógico escolar, da “tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação” (ADORNO, 1995, p. 172). Para o autor, o conceito de emancipação encontra-se um tanto sabotado na literatura pedagógica que trata desta questão, além de não favorecer o avanço da democracia. Isso torna evidente que a escola ainda procura tornar passivo o educando, advogando para que assuma compromisso com a manutenção da ordem sem, contudo, considerar as possibilidades de se constituir como ser autônomo e emancipado. Ainda em Adorno (1995), encontro que a questão da emancipação constitui um problema mundial, haja vista que a sociedade em geral passou por profundas transformações nas relações de produção; contudo na escola pouco se avançou na educação das crianças para a emancipação, o que indica a persistência do modelo educativo autoritário, o domínio da

educação não-emancipadora. O que equivale a dizer, também, que o estudante não participa de nenhum dos espaços nos quais se define o currículo escolar.

É urgente que se perceba a escola como o espaço em que se apresentam as “falsidades” que perpassam o dia-a-dia do educando, principalmente, por meio dos programas veiculados pela grande mídia que apelam para o consumismo, o conformismo, o fatalismo, a acomodação, a alienação. Ao esboçar iniciativas que atentem para a emancipação dos sujeitos, é necessário, conforme Adorno (1995), despertar para a consciência sobre o quanto os seres humanos são enganados permanentemente, bem como para o fato de que a ausência da emancipação no contexto planetário faz com que o homem, mesmo que de modo inconsciente e ingênuo assuma a posição de que o próprio mundo quer ser enganado. Então,

[...] não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação – evito de propósito a palavra “educar” – é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico (ADORNO, 1995, p. 185).

Espera-se que a escola possa “superar” as situações simbólicas, mas reais, de “repressão” que parecem torná-la impotente diante da avassaladora potência daquilo que constitui o *habitus* social de ver, ser e agir na sociedade. Portanto, para aquele que quer contribuir para emancipar e transformar seria necessário converter a aparente impotência em mecanismo para fazer pensar sobre aquilo que se vê e como se vê, sobre a forma de como é e, também, sobre como se age nesse contexto controverso e multifacetado. Todavia, mesmo um processo que vise à emancipação precisa levar em conta os interesses econômicos, políticos, sociais e culturais subjacentes aos interesses das camadas dominantes na sua busca pela manutenção do *status quo*, teleguiando as camadas subalternas.

O conhecimento empírico, assim como estudos que vem sendo realizados sobre a prática da docência, tornam claro que, ainda hoje, muitos professores continuam “ensinando” através da mera transmissão dos conteúdos escolares repassados ao educando como conhecimento pronto e acabado. Suas aulas caem na rotina e na repetição, não existem questionamentos, ações de busca, não há comunicação de experiências, não há possibilidade de estabelecimento de inter-relações. Para os alunos, trata-se, na verdade, da aprendizagem

do conformismo e da submissão “ao que os outros dizem ou escrevem”. De acordo com Pinto (1993), tal postura fortalece a idéia de um professor que tem função de formar, plasmar o educando, o qual é considerado puro objeto da educação, ou seja, massa amorfa que necessita adquirir forma viva, saber.

Embora certa insistência em acreditar “nos poderes” da escola, devo enfatizar que não é função da educação escolar realizar mudanças sociais profundas; todavia acredito que a escola pode se constituir num espaço de ação ativa, de mobilização, ao incorporar algumas dinâmicas dos movimentos sociais, que não se rendem ao poder hegemônico, mas que buscam a constituição da contra-hegemonia (GRAMSCI, 2002). Isto supõe uma formação profissional do professor que assinala a importância de investigar não só sobre as especificidades de cada área do conhecimento, mas, também, acerca das lutas sociais pela conquista de direitos, pela abertura de espaços de participação democrática, de modos de organização social popular. A relação entre a produção do conhecimento e a vinculação deste com a realidade social assim como a comunicação de sua compreensão necessita constituir-se numa prática permanente no processo de formação do professor, assumida pelo docente da instituição formadora de novos docentes.

A realidade social precisa ser vista como processo dinâmico e em ação articulada com a construção do conhecimento. Tendo como base a realidade brasileira, considero, portanto, que uma prática pedagógica a favor da emancipação dos sujeitos se constrói pelo estudo e pela reflexão **da** e **sobre** a prática educativa, ou seja, pela ruptura com o paradigma da racionalidade técnica, que tem como base a competição e a produtividade (POPKEWITZ, 1991). A prática emancipatória parece-me o caminho para alcançarmos o que dizem Carr e Kemmis (1988, p. 231), ao enfatizarem que o profissional da educação “deve ter o direito a formular juízos sobre suas práticas, livre de influências limitativas externas e não profissionais; é preciso que os membros do mesmo desenvolvam sua prática profissional baseados em uma ciência concretamente educativa”.

Para que ocorra esse processo de formação crítico-reflexiva, acredito dever existir o compromisso entre os sujeitos do processo, bem como referências explícitas às mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que influenciam o modo de ser e de agir dos seres humanos. Por conseguinte, a práxis pedagógica resultante da relação dialética entre teoria e prática também necessita de ser analisada como um insumo que integra a formação docente. Assim, ao definir como objeto de meu estudo um curso de Pedagogia, entendi ser necessário observar qual lugar ocuparam e qual papel assumiram e desempenharam teoria e prática em

termos de fortalecimento da qualificação para um exercício docente voltado às necessidades socioeducacionais.

Sob esse ponto de vista, faz-se necessário definir pedagogia como meio de propor e instaurar os movimentos pedagógicos no contexto escolar. De acordo com Houssaye (2004, p.10), “a pedagogia é a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativas [...], que possibilita apontar o pedagogo como o articulador da teoria com a prática, através das ações que desenvolve no ato intencional de ensinar”. No movimento da relação teoria-prática, existe a possibilidade de refazer, repensar, reinventar, renovar a ação pedagógica – a práxis.

A atitude crítica dedicada à relação teoria-prática deve ser tomada como indicativo para ressignificar a proposta dos cursos de formação de professores, contribuindo para a (re)configuração dos atos de ensinar e de aprender, permitindo ao professor-aluno adentrar na percepção da existência e na compreensão dos fatos, tendo como base a cosmovisão da realidade e dos fatores que limitam ou potencializam o ato de educar. É na inter-relação entre os atores do processo ensino-aprendizagem que se constrói e se reconstrói a ação - a práxis pedagógica; para que isso aconteça é necessário que haja compreensão e perseverança, visto que a compreensão da realidade passa pela apreensão e pelo entendimento dos fatos, por meio do ato permanente de problematizar a ação. Este ato permite que se analisem as possibilidades e os limites da articulação entre teoria e prática, redimensionando a ação pedagógica no que se refere à busca da superação da fragmentação do trabalho escolar; fragmentação que ainda se instala por meio da presença de outros agentes, considerados mais aptos ao exercício do poder controlador da vida da escola e das ações do professor. Aliás, é essa fragmentação um dos elementos importantes na configuração do processo da desvalorização da função social do professor, como decorrência da centralização nos meios (estratégias e recursos) e patrocinada pela tendência tecnicista, fortemente enfatizada a partir de meados da década de 1960, reflexo direto da política educacional instaurada pelo regime militar imposto em 1964.

Na perspectiva de superação, crédito ao método dialógico de Freire (1987) uma das possibilidades significativas de minimizar a relação falsamente dicotômica entre teoria e prática, uma vez que, pelo diálogo, torna-se possível repensar a educação, conseqüentemente o mundo. Minha afirmação se deve à crença pessoal na dimensão dialógica como uma via para a constituição de uma nova ação político-pedagógica que impulse a emancipação do homem, já que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação entre eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 78).

Penso que é a palavra pronunciada que dá significado à articulação entre os fazeres pessoais e os coletivos do professor. Os fazeres pessoais constituem o todo, o grupo; já os fazeres coletivos constituem a síntese das intenções, das proposições, das ações pessoais de cada envolvido no processo de ensinar e de aprender. As diferentes instâncias do microespaço escolar se vinculam pela organização em torno de objetivos comuns, viabilizando ações solidárias e constitutivas de uma sociedade mais justa e democrática.

A realidade é um fenômeno complexo, dialeticamente construído pelo discurso e pela relação entre teoria e prática, considerando que a teoria permite o entendimento do real, enquanto a prática ao se tornar real pode se constituir em princípio teórico (FREIRE, 1987), que, por sua vez, pode orientar uma nova prática. Dessa relação, podem emergir elementos que possibilitem ao professor a construção de uma atitude reflexiva que contribui para orientar sua própria ação docente, de modo a torná-la mais eficiente e eficaz. A atitude reflexiva baseia-se num conjunto de princípios e processos que tornam possíveis o desenvolvimento e a auto-realização do ser humano; componentes essenciais do processo emancipatório que, favorecendo a melhoria das condições subjetivas de auto-realização pessoal, familiar, profissional, abre caminhos para a conquista de melhores condições objetivas de vida, como habitação, saúde, trabalho. Com efeito, como afirma Saviani (1983, p. 25):

[...] a reflexão é provocada pelo problema e, ao mesmo tempo, dialeticamente, constitui-se numa resposta ao problema. [...] a reflexão se caracteriza por um aprofundamento da consciência da situação problemática, acarretando [...] um salto qualitativo que leva à superação do problema no seu nível originário.

Se de acordo com Saviani (1983) a educação favorece a construção da aprendizagem, do conhecimento, a busca da justiça social e da democracia possibilita repensar a relação que se estabelece com os fatos, com a realidade, com o mundo. Por isso, para o entendimento da relação teoria-prática, julgo ser necessário, antes de tudo, compreender como se estrutura o tecido social, principalmente na ótica dos interesses dominantes. Essa visão faz com que se busque identificar as forças e ações ocultas que atuam em favor da manutenção do *status quo*, da hegemonia do poder, do capital, uma vez que na origem da separação entre teoria e prática está o limite dos avanços dos processos pedagógicos escolares.

No sentido de atender com maior eficiência os processos pedagógicos, a instituição social escola atua na difusão do conhecimento construído sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a natureza, sobre o mundo. Esse conhecimento materializa o objeto – conteúdo - que possibilita concretizar os fins sociais da educação formal. Ora, o agir docente na cotidianidade da escola ocorre envolto pelo macroprocesso social, historicamente desenhado pelas instituições que efetivam as relações sociais geradoras de crítica no que concerne à contribuição do conteúdo ensinado para a ampliação da visão de mundo do educando. A escola e o trabalho docente, permanentemente, passam pelo crivo da crítica, uma vez que o conhecimento conquistado cada vez mais revela uma qualidade relativa.

Já destaquei que o ensino escolar, ressalvadas as devidas exceções, preocupa-se majoritariamente com a instrução, isto é, com a transmissão de informações, conceitos, conteúdos. Para Freire (1980), trata-se de prática essencialmente narrativa, vinculada à concepção de educação bancária, ao ato de depositar conteúdos, constituindo-se em prática reiterativa na ação docente. Sob tal ótica, a cultura escolar ainda vê o aluno como objeto, como depositário de conteúdos passivamente memorizados e posteriormente, no momento da avaliação, regurgitados.

Esta é uma clara “negação da educação e do conhecimento como processo de procura” (FREIRE, 1980, p. 79), distanciada de práticas que mobilizem o professor-aluno como seres históricos e inacabados, pois “a teoria e a prática críticas tomam como ponto de partida a historicidade do homem” (idem, 1980, p. 81), o que corrobora o meu entendimento da práxis pedagógica como a unidade teoria- prática. Penso que há, portanto, muito ainda a fazer no sentido de tornar a práxis pedagógica a síntese teoria-prática.

Existem várias razões para a permanência da posição que nega que a construção do conhecimento se dá de modo dinâmico e processual. Uma delas é que a formação do professor, de maneira geral, ocorre à revelia das condições sociais e históricas do espaço social e escolar, como decorrência da falta de referenciais epistemológicos que viabilizem a compreensão e o aperfeiçoamento da prática educativa. Em razão disso, penso ser necessário mudar a atitude em relação ao fazer pedagógico no cotidiano das licenciaturas, oferecendo condições favoráveis para que o professor se compreenda como profissional que faz parte de um contexto num determinado tempo histórico. Por conseguinte, destaco que

[...] os problemas da prática pedagógica não estão circunscritos a ela e sim ao correspondente campo epistemológico em que se insere a profissão que, por sua vez, está diretamente definido e controlado pelo modo de produção que está presente na divisão social do trabalho posta na sociedade (LEITE et al., 1999, p. 61).

A ação docente que evidencia o conhecimento como parte da ação, sem dúvida, reflete a qualificação do professor, já que o trabalho docente não pode se reduzir apenas às atividades desenvolvidas no espaço da sala de aula; ele se constitui como o conjunto de ações educativas por ele realizadas que consideram a realidade existente a partir da qual projetam situações que desafiam a aprendizagem do educando. Isto supõe que, para atingir os objetivos do ensino tendo como ponto de chegada a autonomia do aluno, importa conhecer o ponto de partida, a realidade social, política, histórica, ética para debater e compreender a dinâmica complexa do ato de ensinar e de aprender. Assim,

[...] se devemos desvelar os elos entre a escola e a sociedade mais ampla, de tal modo que possamos identificar e transformar as forças ideológicas e estruturais que unem o processo escolar à reprodução de classe e às determinações de sexo e de raça, devemos reconhecer como as ideologias são constituídas e inscritas nos discursos e nas práticas sociais do dia-a-dia da sala de aula (GIROUX, 1983, p. 60).

Nesse sentido, o professor precisa estar apto a reconhecer, além da especificidade de sua área de atuação, as possibilidades que esta oferece para a integração interdisciplinar. Em seu processo de formação, o professor igualmente necessita desenvolver habilidades que possibilitem uma dinâmica interativa com o aluno no percurso do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto, de desenvolver a ação docente mediada pela metodologia da práxis, que além de estreitar o hiato entre teoria e prática, implica fortalecer a participação e a interação permanente dos envolvidos no processo de ensinar e de aprender (professor-aluno) – “práxis como atividade humana perceptível” (BOBBIO; MATTEUCI; PASQUINO, 1986, p. 997). É nesta perspectiva que sustento a relevância de romper com as condições que facilitam a fragmentação, mediante a transmissão, a memorização, a reprodução do saber. Para isso, o conhecimento teórico e o saber-fazer prático necessitam (re)aproximar-se do fazer cotidiano, pois considero que somente por intermédio da ação docente analisada, avaliada e fundamentada é possível replanejar e reorientar a prática pedagógica.

O processo reflexivo pode facilitar a identificação, a análise e a interpretação de fenômenos e eventos, na medida em que a realidade se revela aos poucos, em conformidade

com as conexões estabelecidas entre as questões do microespaço escolar e social e aquelas relacionadas à totalidade do macrocontexto. Para Saviani (1983, p. 23), “refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado”.

Dessa forma, os fatos e os fenômenos não seriam mais visualizados e analisados superficialmente, mas com base em princípios teóricos orientadores da crítica, da reflexão e da sistematização da práxis humana. Em consequência, um curso de formação do professor seria articulador dos conhecimentos gerais, pedagógicos e específicos indispensáveis para entender e orientar as práticas que ocorrem nos processos educativos que o professor experimenta no cotidiano da escola. Observa-se, contudo, que o modelo preponderante na formação profissional do professor ainda costuma separar o conhecimento específico daquele voltado à formação humanística. Por isso, como assinala Popkewitz (1991), quando se analisa o discurso educacional, verifica-se a existência de uma estreita relação entre as práticas que ocorrem na universidade e aquelas que ocorrem na escola. Segundo o autor, tanto as teorias como as práticas formativas legitimam a seleção, a classificação, a avaliação, que estruturam a instituição de ensino superior e se reproduzem no contexto da escolarização básica.

Em função desse estado de coisas, entendo que no processo de formação do professor o esclarecimento acerca do domínio da “práxis” deveria ser tratado a luz de uma abordagem crítico-reflexiva, cumprindo, dessa forma, o preceito de Freire (1980, p. 81) de que “a educação crítica [...] é profética – e, como tal, portadora de esperança – e corresponde à natureza histórica do homem”. E ainda Freire (1980) nos alerta, indicando que o homem tem capacidade para se superar, para vislumbrar o vir-a-ser, para sair da imobilidade e lançar-se na construção de um futuro com mais discernimento e consciência social. Esta possibilidade nos obriga a conceber a educação básica como um indicativo de recomeço, isto é, como um ponto de partida sempre retomado no sentido de envolver o sujeito por inteiro, desenvolvendo-se com base em princípios que visam à construção da autonomia e à preparação para o exercício consciente da cidadania plena.

Ao falar de formação, em decorrência, fala-se das mediações (currículo e estratégias) e do sujeito (professor-aluno) a ser formado, o que não consiste em maquilar com uma nova aparência, mas no indicador de uma posição crítico-reflexiva capaz de orientar e organizar a prática docente. As teorias e a própria pedagogia não podem ser entendidas como meros

rituais de encaminhamento de atividades ou de manipulação social, mas como fundamentos para edificar práticas de ensino, de construção de conhecimentos, de práxis.

Discutir caminhos ou modalidades de formação de professores implica revelar escolhas em função de crenças sobre o que pode ser praticado no processo formativo do futuro professor. Na medida do entendimento de que a formação de professores deva voltar-se à perspectiva de uma ação político-pedagógica favorável à emancipação do educando, trata-se, então, de explicitar os pressupostos que acredito definidores de educação, ensino e aprendizagem; entendo, também que a explicitação de tais pressupostos mobiliza o professor a uma atuação embasada nos valores fundamentais da justiça, da ética, da solidariedade, dos direitos humanos. A educação vista sob um amplo horizonte ganha significado por oferecer “condições de opção ou possibilidade de fazer valer sua experiência de pessoas livres e responsáveis” (PAVIANI, 1986, p. 10)<sup>10</sup>. Isso confirma que educação é um fenômeno que antecede o processo formal desenvolvido pela escola. Com base nesse pressuposto, apresento a educação como atitude de vida, de criação, de recriação, de ressignificação da sociedade, concordando com Pinto (1993, p. 30) para quem “educação é formação (Bildung) do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos”.

O ensino, por sua vez, adquire um significado por preparar o indivíduo para estar atento e sensível à realidade e às circunstâncias social e histórica, isto é, para estar “em condições de experimentar na prática os conhecimentos científicos” (PAVIANI, 1986, p. 53). O ensino como possibilidade de comprometimento com o homem e com a situação em que ele vive, também necessita elevar o nível de reflexão crítica, tornando os sujeitos aprendentes agentes capazes de refletir suas próprias ações. Portanto, de acordo com Giroux “a escolarização deve ser assinalada como um processo da sociedade, em que diferentes grupos sociais aceitam e também rejeitam as mediações complexas da cultura, do conhecimento e do poder que dão forma e significado ao processo de escolarização” (1986, p. 89). A respeito disso me apoio em Paviani (1986), para o qual a aprendizagem é significada pela ampliação do saber e da experiência de mundo, contudo não elimina a realidade cultural do homem nem a substitui por uma cultura imposta, mas implica na busca da liberdade para pensar e agir no espaço sociocultural em permanente processo de evolução.

---

<sup>10</sup> Tal pressuposto encontra sustentação em Gadotti (1982) e em Saviani (1983), cuja referência é assinalada por Paviani (1986).

Nesse sentido, a educação, o ensino e a aprendizagem demandam o reconhecimento sobre as possibilidades que oferecem ao processo de formação docente, bem como pela necessidade da consideração aos aspectos socioculturais e socioeducativos do ser humano, enquanto sujeito e agente **do e no** contexto sócio-histórico que se reconstrói no dia-a-dia. À medida que a escola assume a historicidade do meio e as suas demandas, a prática pedagógica pode se constituir em mecanismo de politização e de redefinição da ação educativa. Para isso, é necessário identificar e reconhecer as relações de poder que perpassam o ambiente escolar, tornando-as mais democráticas, participativas, colaborativas, solidárias. Para Freire “a reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do humano” (1987, p. 52). Por conseguinte, o professor necessita reconhecer no ser humano a vocação de ser mais, tornando-se um agente que planeja e organiza o exercício da prática pedagógica, entendida como um ato decorrente e, ao mesmo tempo (re)construtor do conhecimento.

As atitudes que evidenciam consciência e reflexão proporcionam melhores condições para a construção do conhecimento. Conforme Freire “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente” (1987, p. 55-56). O compromisso de natureza dialógica, por parte do professor, poderá sensibilizá-lo em relação às questões do contexto escolar e do contexto social, priorizando métodos de ensino, não como instrumentos do professor, mas como materialização de práticas pedagógicas de emancipação e de libertação do ser humano. Ao mover-se nos espaços de contradição, cabe ao professor encontrar saídas para situações-problema que se movem no sentido de manter as condições de vida desumana, que gera problemas de ordem pessoal, social, ética, moral. Para transitar nos espaços de contradição, certamente cabe-lhe igualmente revisar propostas de trabalho, critérios para analisar as atitudes e as ações do aluno, uma vez que o contraditório se configura na complexidade dos problemas que se entrecruzam na tessitura social.

Educar numa perspectiva democrática facilita a alteração das relações entre professor e aluno, já que o histórico do autoritarismo na sociedade e na ação docente, ainda ofusca o processo de participação e de interação no contexto escolar. A educação democrática se caracteriza pelas possibilidades de troca, de escuta, de discussão, de debate, de sistematização, de construção de conhecimentos. A ousadia de adotar uma postura democrática requer o estabelecimento de uma nova ordem na relação do docente com os

discentes, uma nova forma de exercer o controle sobre o processo de ensinar e de aprender. Portanto, dialogar, ouvir, colher sugestões são indicativos de alteração de postura frente ao processo ensino-aprendizagem, que se concretiza pela interrelação entre os envolvidos no processo. A respeito disso, Freire frisa que “educador e educandos [...], co-intencionados à realidade se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (1982, p. 61). A “prática democrática”, por sua vez, implica o estabelecimento de limites, os quais necessitam ser discutidos, construídos e adotados conjuntamente pelos diferentes atores do processo ensino-aprendizagem. Isso significa estar consciente da responsabilidade que se assume diante das decisões tomadas. Nesse processo, há possibilidades de “erros” e “acertos”, elementos esses que fazem parte de qualquer processo, necessitando de análise com base nos princípios do movimento dialético. Portanto, a prática democrática, transcende a ação do discurso, constituindo um processo em que os seus agentes são os seus próprios protagonistas.

Avançar no aprofundamento teórico da prática pressupõe conviver com as dicotomias que determinam, de certo modo, os valores e princípios socioeducativos resultantes da práxis pedagógica. Portanto, essa atitude não se desenvolve com uma prática academicista, genérica, desinteressada, mas com o acompanhamento, a discussão, a autocrítica permanente da ação docente e do desempenho discente. Como o processo pedagógico expressa a dimensão do sucesso ou do fracasso da prática, o agir docente precisa ser constantemente questionado e investigado, no sentido de produzir conhecimento epistemológico que possibilite a revisão de procedimentos pedagógicos e didáticos no exercício da docência. O professor, dessa forma, poderá na trajetória de suas ações estar em atitude permanente de reflexão e de autocrítica sobre a sua prática, isto é, não pode apenas dar aulas.

Com efeito, a reflexão sobre a prática pedagógica exige dos docentes uma sólida formação científica e pedagógica que possibilite criar oportunidades para o aluno aprender, refletir, debater, criticar. Isso indica que é preciso ressignificar o ensino, possibilitando melhores relações com a natureza, com as instituições sociais, com as formas de convivência humana, uma vez que “são tanto as práticas diárias críticas como as não-examinadas que guiam e limitam a ação individual e social” (GIROUX, 1986, p. 91) dos seres humanos.

## 2.4 Formação e ressignificação da prática pedagógica

O crescente interesse pela investigação no campo da formação de professores busca aprofundar as concepções sobre o ato de ensinar e de aprender cujo enfoque epistemológico precisa ter como base os fundamentos sócio-filosóficos enlaçados ao processo ensino-aprendizagem. Desse modo, as teorias, como formas de dar ordenamento ao real, auxiliam na configuração das inter-relações entre os diferentes aspectos do contexto global, sempre considerando a necessidade de manter uma visão de conjunto, de totalidade. Segundo Freire, na formação de professores é necessário dar a devida importância ao contorno ecológico, social e econômico no qual vivemos, já que “ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham” (1996, p. 155).

Frente a isso, as principais tendências epistemológicas que sustentam as diferentes visões acerca da formação de professores, na perspectiva da teoria crítica apontam para a necessidade de articular os saberes específicos e os pedagógicos, os quais são inerentes à ação docente. Tais tendências elucidam os significados e os sentidos das opções teóricas que permeiam os saberes e os fazeres docentes em seu cotidiano escolar. Na medida em que o professor reconhece no cotidiano local e global, as formas como se reproduzem e se interrelacionam as contradições no meio social, bem como a realidade que põe na penumbra boa parte da população quer seja pela sua condição socioeconômica, quer seja pela falta de “conhecimento”, evidencia sua sensibilidade acerca da necessidade de dar novo significado, novo sentido à prática pedagógica.

Entendo que isso constitui uma das possibilidades de ressignificar práticas como resultado da compreensão teórica acerca das mazelas sócio-históricas que atravessam o dia-a-dia das pessoas “anônimas” e “excluídas” da história e, por conseguinte, da “sociedade oficial”, arquitetada e configurada com base na ideologia dos dominantes. Se o cotidiano não é único, se os trajetos de vida dos sujeitos são singulares devido às condições que dão materialidade a sua vida e ao seu discurso, o tratamento e os encaminhamentos da educação formal não podem ser uniformes. Apesar disso, se na formação do professor for viabilizado tal reconhecimento, ter-se-á conseguido influenciar fortemente na (re)construção de novas visões teóricas, influenciando conseqüentemente a prática pedagógica dos docentes, no sentido de ressignificar o ato de ensinar e, conseqüentemente, o ato de aprender.

O cenário político-pedagógico que tomo como pano de fundo não fica à margem da consideração aos conflitos sociais, às crises paradigmáticas, à visão heterogênea acerca das condições materiais e objetivas da produção da vida humana. Por isso, em certo sentido, torna-se relevante questionar sobre a falta de explicitação nos projetos pedagógicos dos cursos e no próprio processo de formação de professores, a respeito do papel pedagógico que o professor necessita desempenhar na escola de educação básica. Associada a tais inquietações, importa atribuir maior atenção ao processo da formação docente, especialmente, para atender as demandas emergentes da dinâmica da realidade social e dos fenômenos educativos, o que exige um posicionamento responsável, crítico e autônomo, como forma de inserção no processo evolutivo da sociedade em geral.

Neste estudo, enfrentei o desafio de buscar compreender de que forma o curso de formação em serviço possibilitou a (re)construção teórica e a ressignificação da prática desse professor no cotidiano da sua sala de aula. O desafio deriva da heterogeneidade dos egressos do curso de Pedagogia Séries Iniciais formados em serviço e da complexidade do tecido social em que eles se inserem e desempenham a sua função docente. Desse modo, ao tratar das possibilidades de definir “ressignificação” é necessário ter presente a relação que se estabelece entre professores, educandos e conhecimentos curriculares em sala de aula, ou seja, com que visão o professor mobiliza os conteúdos para que o ser humano construa conhecimentos que lhes possibilite alterar o quadro sócio-histórico configurado pelas contradições sociais, políticas, econômicas, culturais. Portanto, não se pode desconsiderar que o termo “ressignificação”, numa linguagem mais simples, sem ser simplista, se relaciona com o fato de “dar uma nova direção ao agir docente”, o que indica uma estreita relação com o fato de dar um novo “significado” um novo “sentido”.

Na tentativa de estabelecer um entendimento acerca da “ressignificação da prática pedagógica”, busquei aclarar e assumir uma conceituação para “significado” e “sentido”, termos indispensáveis ao esclarecimento do que entendo por “ressignificação”. Neste sentido, busquei apoio na obra de Bernstein (1996), que nos indica algumas possibilidades de orientação cognitiva acerca da definição daquilo que se pode referir como sendo “significado” e “sentido”, ao estabelecer a vinculação entre esses conceitos e o conceito de “código”. Para Bernstein “[...] o conceito de código não deve ser visto simplesmente como um regulador da orientação cognitiva; ele regula propensões, identidades e práticas, na medida em que essas se formam em instâncias oficiais e locais de ação pedagógica (escola e família)” (1996, p. 14). Esta idéia do autor confirma meu pressuposto de que como instâncias

da ação pedagógica oficial, as escolas não prescindem de um projeto pedagógico vinculado ao contexto social, mas que seja também guiado por um marco teórico que possibilite ao professor agir na perspectiva de uma educação emancipatória, direcionada a dar condições ao educando de tornar-se um sujeito livre, autônomo e, igualmente, comprometido com a intervenção e a transformação social.

Além de ter como horizonte o marco teórico do projeto pedagógico, os professores não podem descuidar dos elementos que tecem a realidade local e global, uma vez que a cultura que se produz e se reproduz no microcontexto da comunidade escolar configura-se em “códigos”. Estes para Bernstein (1996) produzem “significados” e “sentidos”, os quais demandam ser identificados e reconhecidos por se refletirem no cotidiano do espaço escolar; ao não serem debatidos criticamente podem se constituir em mecanismos de reprodução das idéias do senso comum pedagógico. Assim, os “códigos”, de alguma forma, interferem no modo de ser, de pensar, de agir, tanto do professor como do aluno. É certo que os “significados” e os “sentidos” produzidos apresentam aspectos contraditórios pelo fato de se transformarem em elementos que se legitimam pelo reconhecimento que lhe é atribuído, principalmente, em função da preservação dos valores das classes sociais dominantes. Ter isso presente na cotidianidade do processo de formação no âmbito da educação formal requer repensar o universo simbólico que se materializa nos “códigos” subjacentes aos interesses de classe. À necessidade de ressignificação dos “significados” e dos “sentidos”, somam-se os princípios de ordem e desordem, de dependência e independência, de controle e de liberdade, que implicam tanto nas formas de conceituar “código”, como de definir “significado” e “sentido”.

Isso indica que os princípios que fundamentam uma metodologia de trabalho, no caso do ensino, estão ancorados, para além da lógica formal, na perspectiva dialética para analisar as possíveis “dicotomias” que emergem do e no agir docente. Assim, para Bernstein (1996), os códigos se fortalecem como uma forma de aquisição dos princípios de ordem; ao mesmo tempo, a percepção de tais princípios pode gerar o desordenamento da ordem já configurada. Nesta linha de raciocínio, entendo que de forma análoga à aquisição dos princípios de dependência, também se produzem os princípios de interdependência, o que implica reconfigurar a relação entre o dependente e o independente. Já os princípios de controle, ao serem fortalecidos, também possibilitam redimensionar os princípios de liberdade, o que equivale à busca de um agir independente e autônomo que visa à construção da “ordem”, tendo por base os valores sociais, políticos e éticos. Por conseguinte, o cerne de um processo

crítico que vise conceituar “ressignificação”, embasado no conceito de código e, por extensão, nos conceitos de significado e de sentido, passa pela dialética, enquanto lógica que facilita a compreensão daquilo que se apresenta como dicotomia.

Percebo que o código, enquanto uma formulação de orientação cognitiva, facilita a conceituação de “significado”, o que torna o conceito vinculado a uma determinação de certa forma regulada por crenças pessoais ligadas a posições sociais, políticas, culturais. Isso indica que os conceitos têm certa relação com os princípios de poder, de controle, o que torna prudente pensar que existe conexão entre o local em que o sujeito está inserido e as relações sociais que aí se estabelecem, relações essas que se complexificam no espaço mais amplo – no macrocontexto. Por isso, conforme Bernstein “[...] a unidade de análise dos códigos não é um enunciado abstrato, ou um contexto isolado, mas as relações *entre* contextos” (1996, p. 29). Para Bernstein (1996), tais contextos se diferenciam por seus significados, ou seja, se os códigos regulam relações entre contextos é porque geram princípios que permitem criar e produzir relações singulares em determinado espaço, reconhecidas com base em regras que possibilitam diferenciar contextos, legitimando as particularidades e as generalidades. Disso resulta que diferenças de código produzem regras de reconhecimento também diferenciadas e, conseqüentemente, reproduzem “significados” e “sentidos” variados, o que com o advento das sucessivas mudanças sociais requerem sua constante ressignificação.

Para os propósitos deste estudo, é necessário frisar que a educação constitui-se num fenômeno social fundado em bases contraditórias, o que torna possível o entendimento de que a “ressignificação da prática pedagógica” também necessita considerar as contradições sócio-históricas que vigem no cotidiano escolar, tendo como base o método dialético. A ressignificação, especialmente em seu sentido político-pedagógico, sustenta-se no compromisso com a explicitação de uma prática educativa vinculada à realidade e às necessidades do educando. O sentido que o professor atribui ao trabalho pedagógico, relaciona-se à direção que ele atribui ao ato de ensinar, à concepção do ato de aprender e à consideração ao tempo/espaço em que se inserem o educador e o educando. O discurso pedagógico é transmissor das relações de classe, de gênero, de raça, de crenças religiosas, de relações patriarcais, entre outras; é ele que faz circular os modelos de relações dominador-dominado, opressor-oprimido, possibilitando (re)contextualizar teorias, conceitos, princípios e, facilitando o reordenamento da articulação teoria-prática, sujeito-objeto, pensamento-ação.

Logo, a (re)construção teórica e a ressignificação da prática pedagógica se configuram na dinâmica da sua dialeticidade, ou seja, no movimento histórico do ser e do

tornar-se professor, considerando-se as manifestações e os significados diferenciados que emergem das relações que são estabelecidas entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Este entendimento encontra apoio em Bernstein (1996), quando afirma que o discurso pedagógico nas escolas constitui uma espécie de dispositivo de transmissão das relações de poder que ocorrem fora da escola. Conforme Bernstein (1990), que tem dedicado parte de seus estudos à reflexão da relação poder-conhecimento, a escola opera no fortalecimento do discurso pedagógico de reprodução. Consequentemente, importa criar formas de intervenção na configuração do significado que o discurso pedagógico reproduz, identificando a sua natureza social e a quem se destinam os resultados que esse discurso produz. Por isso, é importante uma análise sociológica acerca da relação entre educação e sociedade, a fim de compreender como se processa a cultura que cria mecanismos de acomodação e de resistência aos movimentos que visam à intervenção na realidade com vistas a provocar mudanças. A respeito do significado do discurso, recorri à Smolka (2004), quando enfatiza que o ser humano nasce num mundo minado de significações, as quais são vividas e sofridas de diferentes maneiras no cotidiano das relações que se estabelecem com o outro e com o meio. Tais relações recebem com maior ou menor intensidade algumas influências externas ao sujeito, as quais são passíveis de resistências e reações, também de forma diferenciada de acordo com cada pessoa ou grupo. Desse modo, as pessoas “imersas que estão na trama dessas relações, participam, inescapavelmente, das significações que se produzem” (SMOLKA, 2004, p. 35).

Pensando os limites da escolarização formal, há que considerar os mecanismos internos e externos que interferem na construção de novos saberes, ou seja, de saberes mais críticos, mais politizados, que permitam ao homem construir estratégias para penetrar nas estruturas históricas, as quais produzem e reproduzem formas de exclusão e de expropriação. Na medida em que tais circunstâncias favorecem à preservação do *status quo*, dar um novo significado ao ato de ensinar, dará um novo sentido ao ato de aprender. Tal mudança de direção seguramente só ocorrerá a partir de uma análise dos processos de reprodução cultural, principalmente, da cultura da escola que está entranhada no cotidiano daqueles que nela atuam e que, por sua vez, orienta as concepções de ensino, de aprendizagem, de escola, de aluno, de professor, de conteúdo, de metodologia, de avaliação, entre outros.

A despeito disso, para refletir sobre o que designei nesse estudo como significativo para redirecionar, dar novo rumo à prática pedagógica, julgo procedente recordar alguns

elementos políticos e teóricos que fizeram e/ou ainda fazem parte da constituição do “ser professor” e de exercer a prática docente, no contexto sócio-pedagógico brasileiro.

Neste sentido, passo a registrar alguns fragmentos do histórico dos enfoques e tendências que dizem respeito à formação de professores. Com base em Pereira (2000), na primeira metade da década de 1970, a influência da formação docente recaía sobre os aspectos da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, ou seja, a dimensão da instrumentalização técnica era fortemente privilegiada. Já a contar da segunda metade da década de 1970, desencadeia-se um movimento de rejeição à primazia do enfoque técnico e funcionalista no que se refere à formação dos professores. Neste período, os estudos de natureza filosófica e sociológica passaram a influenciar a visão de educação como prática social, procurando conectar a interferência do modelo político e econômico vigente à formação e à prática dos docentes.

Na década de 1980, ganha força a necessidade de recolocar a problemática educacional frente aos determinantes político-sociais que intervinham no processo de formação do professor. Passa-se a pensar, com essa base, a formação de professores a partir do foco dos aspectos políticos da prática pedagógica e dos compromissos docentes que precisam ser assumidos com as classes populares (PEREIRA, 2000). Para Candau (1982), este movimento anuncia a busca da superação do autoritarismo que se origina em 1964, com a ditadura militar, tendo em vista abrir caminhos para a redemocratização da sociedade brasileira.

Na década de 1990, marcada pela crise de paradigmas e pelas acentuadas mudanças no cenário internacional, o pensamento educacional e a formação de professores passaram a fazer parte com maior intensidade da agenda das preocupações dos pesquisadores, dos professores formadores e das instituições responsáveis pela formação dos profissionais da educação. Neste momento histórico, as preocupações centraram-se em entender os aspectos micro-sociais e sua relação com os novos horizontes e com o papel de agente-sujeito que é inerente ao ser professor (PEREIRA, 2000). Passa, então, a ser privilegiada a formação do professor-pesquisador, na perspectiva de formar o professor reflexivo, que, de acordo com Schön (2000) e Zeichner (1993), pensa-na-ação, pensa-sobre-a-ação, buscando vincular, desse modo, o exercício docente à atividade de pesquisa.

Entendo que tais elementos do processo histórico educativo servem de referência para que se possa compreender a natureza das dificuldades que perpassam o cotidiano escolar no que se refere às práticas docentes reinterativas, especialmente aquelas exercidas apenas com

a finalidade de transferir conhecimentos, adotando rotinas pedagógicas na perspectiva freireana da educação bancária (FREIRE, 1987).

Retornando ao aspecto da “ressignificação da prática pedagógica” envolvido neste estudo, foi essencial considerar a interrelação entre o curso de formação – Pedagogia Séries Iniciais, o lugar de vivência e de atuação do professor formado em serviço e a influência das idéias pedagógicas em seu processo formativo precedente. Tal conexão configurou-se como uma possibilidade de desvelar os códigos que perpassaram o processo de formação acadêmica e aqueles que perpassaram e estão perpassando o cotidiano sócio-histórico em que estes professores vivem, convivem e atuam profissionalmente. A busca de referências para atribuir sentido à idéia de “ressignificação da prática pedagógica” requereu assumir a talvez pretensiosa possibilidade de considerar o curso de Pedagogia Séries Iniciais como espaço para fomentar novos significados, novos sentidos à prática docente. Por certo, a complexidade que caracteriza o ato de ressignificar não está resolvida, nem é a pretensão deste estudo esgotar tal discussão; na verdade, o maior desafio da pesquisa empreendida era entender como os sujeitos formados em serviço enfrentam as contradições que perpassam a prática docente e como articulam os conhecimentos teóricos (re)construídos no processo de formação ao trabalho diário na sala de aula. Para obter uma resposta, ainda aproximativa, considerando o ponto de vista dos pesquisados, havia que refletir a respeito de como o curso projetou e projeta (se projetou e projeta) para o horizonte de um agir com base numa prática dotada de um novo significado, um novo sentido, enfim uma prática docente ressignificada.

Ressalto que o fato de ressignificar uma prática não passa apenas pela necessidade de mudar, de fazer diferente, mas pela possibilidade de reafirmar alguma prática já consolidada cujos resultados mostram-se significativos em favor do processo ensino-aprendizagem; ou seja, a ressignificação também pode se consolidar como a reafirmação de práticas existentes, bem “sucedidas”, através da sustentação teórica que ofereça argumentos que corroborem com os propósitos de um agir docente crítico. Portanto, as múltiplas formas de representação que encharcam nosso universo simbólico funcionam como mediadoras de afirmações, de convicções, de novas possibilidades de redimensionar os modos de compreender os fatos e de agir pedagogicamente. Assim, o terreno em que se dá o processo de escolarização formal é um terreno marcado pela instabilidade, por permanentes questionamentos e dúvidas sobre as incertezas que tecem as questões de natureza cultural e os consequentes significados e sentidos que são atribuídos ao “o quê” e ao “como ensinar”. De acordo com Apple (1982, p. 45):

[...] o princípio geral da construção social da realidade não explica por que razão determinados significados sociais e culturais, e não outros, são distribuídos através das escolas; nem explica tampouco como o controle do conhecimento que preserva e produz instituições pode estar ligado à dominação ideológica de grupos poderosos numa coletividade social.

Cabe, então, reiterar que se os significados e os sentidos são instáveis ou se estão entrelaçados com os espaços em que são produzidos e a sua ideologia, o processo educativo escolar também sempre estará em movimento, definitivamente, em busca de adequação e/ou readequação, conforme a evolução dos tempos e as necessidades que tal evolução possa suscitar. Acredito que não há tempo-espaço fixo para a produção e a vigência dos significados e dos sentidos, já que estes se produzem e se reproduzem num jogo que está sempre em andamento, mas influenciado pelos fatores sócio-históricos que constituem as instituições culturais e, entre elas, a escola. Esse jogo, quando efetivamente compreendido, poderá animar o professor a desafiar-se a assumir a atitude permanente de dar novo sentido ao seu fazer, problematizando, discutindo, praticando, criando situações de ensino-aprendizagem que tornem o aluno mais desejoso de aprender, de saber, de construir conhecimentos.

Tal compreensão seria altamente desejável, a meu ver. No entanto, como já foi frisado, ela só se efetivará como resultante de condições externas favoráveis, por isso, neste estudo, considera-se que os significados, os sentidos e a possibilidade de ressignificação têm relação direta com as questões culturais que perpassam o cotidiano dos professores formados em serviço em seus diferentes nichos de vivência, de convivência, de trabalho. As questões culturais são determinantes na definição de códigos, os quais depois de classificados são enquadrados e aceitos como “códigos dominantes”. Por conseguinte, os significados e sentidos são atribuídos socialmente, funcionando como mecanismos para “[...] a transmissão dos princípios dominantes de uma formação social na educação formal” (BERNSTEIN, 1996, p. 64).

Como destaca Benincá (1999), a prática pedagógica desenvolvida atualmente na escola enfrenta os desafios de superar o conhecimento de senso comum, que aponta a realidade social caótica como algo sem solução, algo dado numa perspectiva fatalista. Assim, caberia à prática pedagógica imprimir novas leituras acerca das práticas sociais, especialmente daquelas eivadas pela ótica do acomodar-se a determinadas circunstâncias, cuja finalidade é de não desestabilizar as posições privilegiadas dos dominantes - o *status*

*quo*. Romper com tal visão e tal postura exige implementar uma pedagogia mobilizadora<sup>11</sup> e transformadora (BENINCÁ, 1999). Assim, o professor imbuído da cultura escolar marcada por práticas repetitivas, voltadas à mera reprodução de conceitos e de informações, precisaria criar metodologias de trabalho que fortaleçam a autonomia e a liberdade do educando. Como resultado, ao não mais se resignar a reproduzir práticas pedagógicas transmissivas e apassivadoras, o professor estará se libertando da “consciência fatalista e de resignação” e assumindo “a consciência crítica e revolucionária” (BENINCÁ, 1999, p. 277-278). Por conseguinte, o ato de ressignificar passa pela condição de os sujeitos sentirem-se os construtores de uma nova sociedade, no caso específico das práticas pedagógicas do professor, a ressignificação passa pela transformação social e política da ação docente.

O ideário de Benincá permite-me estabelecer uma analogia entre o processo de ressignificação política dos acampados do MST<sup>12</sup> e uma possível ressignificação da prática pedagógica dos professores, mediante o aprimoramento da compreensão do que seja práxis, “transformando a visão negativa e apassivadora do mundo, numa concepção aberta, utópica e geradora de esperança” (BENINCÁ, 1999, p. 284). No segundo caso, isso implica identificar as contradições sociais e interpretar as práticas ambíguas no sentido de teorizar – refletir sobre as próprias práticas pedagógicas no cotidiano da escola. Em razão disso, e dependendo dos óculos com que o professor olha o horizonte do seu fazer pedagógico, ele pode assumir uma postura ingênua, alienada ou uma atitude consciente, politizada. Ao optar pelo compromisso com uma prática crítico-reflexiva com vistas à formação de um sujeito consciente, politizado, autônomo, emancipado<sup>13</sup>, certamente, fará a opção por uma prática pedagógica ressignificada para alcançar o seu propósito. Nessa perspectiva, como se pode atribuir o adjetivo de ressignificada a uma determinada prática pedagógica? Com base em que princípios sócio-culturais se atribui significado e sentido ao agir docente? Que significado atribuir ao fazer docente, considerando o seu espaço de inserção e o da própria escola? Qual a influência que a cultura local exerce sobre o professor relativamente à atribuição de significado e sentido ao seu próprio fazer? De que forma/modo funcionam as

<sup>11</sup> Para Benincá (1999), que enfatiza a metodologia da práxis, ou seja, o agir perpassado pelo princípio da dialética e pela problematização, a “pedagogia mobilizadora e transformadora” reveste-se como horizonte emblemático para a configuração do ato de ressignificar. Entendo na ótica do autor que a ressignificação necessita considerar a estrutura “fundante”, a qual possibilita imprimir novo sentido, nova compreensão, ensejando a criação de novas práticas nos modos de ensinar e de aprender.

<sup>12</sup> O autor aborda os processos pedagógicos que se desenvolvem no interior dos movimentos sociais, especialmente, o Movimento dos Sem Terra (MST), acampamento da Encruzilhada Natalino, município de Pontão – RS.

<sup>13</sup> Conforme Freire (1987) e de acordo com a própria teoria crítica, a emancipação consiste numa conquista que precisa ser buscada por meio da práxis humana, ou seja, por intermédio da luta pela libertação e pela humanização dos homens e mulheres oprimidos.

influências socioculturais: como controladoras das práticas pedagógicas ou como mobilizadoras de ações que necessitam ser recriadas, ressignificadas, adquirir novos sentidos? Detendo-me nessas questões, acredito que o diálogo entre os aspectos teóricos do que se entende por ressignificar e os pressupostos sócio-filosóficos e teórico-metodológicos que orientaram a proposta do curso Pedagogia Séries Iniciais, relacionados aos aspectos sócio-culturais de inserção de seus alunos-professores, embora não permita chegar a respostas acabadas, completas, constitui possibilidade de refletir sobre as contribuições desse conjunto de elementos ao processo de ressignificação das práticas pedagógicas.

Como já anunciado, a complexidade de uma definição mais clara para a expressão “ressignificação”, passa pela representação das idéias que atribuem significado e sentido às coisas. Os significados e os sentidos, destarte, estão enraizados nos modos de compreensão sobre a atividade humana como prática social. Portanto, entendo que a ressignificação se dá na intersecção entre pensamento e ação, entre cognição e afetividade, entre objetividade e subjetividade. As formas de relacionar os eventos que configuram a dinâmica social auxiliam na produção de significados e de sentidos que, no movimento contínuo, passam pela ressignificação percebida na ruptura com as idéias, concepções e práticas pedagógicas cristalizadas historicamente na dinâmica da organização e do funcionamento da escola.

Enfocando o funcionamento da escola, é evidente que a ação pedagógica está presa, consciente ou inconscientemente, a uma base ideológica, o que de certa forma guia o agir do professor de acordo com o viés de suas crenças. Portanto, “[...] os conteúdos instrucionais, os valores que esses pressupõem, e os padrões de conduta, caráter e modos de comportamento que formam os conteúdos do discurso regulativo da escola carregam vieses culturais, incluindo os de classe social” (BERNSTEIN, 1996, p. 116-117).

Na perspectiva de Smolka (2004, p. 43), os significados são tomados como “marcas ou efeitos que se produzem e impactam os sujeitos na relação”. Essa idéia indica que a prática docente não pode ser vista deslocada do meio de onde vêm alunos e professores, uma vez que o meio exerce influências sobre o fazer escolar, a partir do ângulo em que a comunidade escolar concebe a educação e a escola. Em razão disso, o conhecimento terá o significado resultante da própria prática social do meio em que os alunos e professores vivem e produzem suas vidas. Compreender a escola, portanto, impõe novas questões: com que viés histórico-cultural a educação e a escola são olhadas? De que modo, então, o professor pode desenvolver, de forma interativa, uma atividade pedagógica com novo significado? Entender os modos de produção de conceitos, certamente, auxilia o ser humano a abandonar

a arena de um processo que instrui, transmite, repassa conteúdos, favorecendo a construção de conhecimentos significativos por meio da reelaboração, do estabelecimento de relações, da sistematização e reflexão das práticas do mundo real. Ancorado nesse pressuposto, acredito que os professores, pensando e atuando coletivamente, poderão encaminhar-se em direção à “ressignificação da prática pedagógica”, possibilitando aos alunos a construção do conhecimento, ampliando sua visão de mundo, fortalecendo a construção da consciência crítica na perspectiva da práxis pedagógica reflexiva.

Para Smolka (2004, p. 44), as possibilidades de significação e de sentido se ancoram

Nas *práticas sociais*, na experiência partilhada [...], como lugar das relações interpessoais, que vão *acontecendo*, vão se legitimando e se instituindo; e na *história* dessas relações, tornada possível pela dimensão discursiva dessas práticas, que implica a memória afetada pelo discurso. [...] Há múltiplas determinações que vão produzindo sentidos também múltiplos [...] (grifo da autora).

A escola como espaço aberto e sinalizador de expectativas pode receber e exercer influências sobre a sociedade mais ampla. Por isso, necessita constituir-se no *locus* que fortalece o processo de produção-reprodução, de pensamento-ação, de ensinar-aprender, buscando, por meio da investigação e da prática reflexiva, obter elementos para a compreensão da realidade e para movimentar-se na sociedade com responsabilidade e autonomia. Apesar disso é necessário que o professor em seu processo de formação inicial compreenda as múltiplas facetas das práticas discursivas e, conseqüentemente que entenda que tais práticas são constitutivas de configurações sociais.

### **3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UPF**

#### **3.1 Situando desafios e possibilidades das políticas públicas**

A educação brasileira se desenha em um cenário diversificado em função das formas educativas singulares que a compõem. Devido à extensão do território brasileiro é impossível abordar o processo educativo como um fenômeno estático e homogêneo. Acredito que a singularidade dos processos educativos e a sua própria mobilidade desafiam o investimento em políticas públicas como forma de fomentar o desenvolvimento da nação.

Ao falar em educação não se pode considerar apenas as oportunidades oferecidas pela escolarização regular, mas, também as modalidades não-formais; realizadas por intermédio do ensino, da extensão e da pesquisa universitárias, dos movimentos sociais, das entidades governamentais e não-governamentais, da sociedade civil organizada, essas distintas modalidades mostram que a formação do cidadão se estabelece na intersecção dos espaços formais e não-formais de educação. Na medida em que o panorama educacional estudado nesta investigação refere-se à educação formal, é necessário considerar a relevância das políticas públicas em relação à expansão do direito ao acesso, à permanência e ao êxito no processo de escolarização na educação básica e na educação superior.

Para Popkewitz (1997), o conhecimento da escola é definido com base na epistemologia social, o que denota o fortalecimento das relações de poder que historicamente estruturam e definem o currículo escolar. O olhar histórico sobre a educação no Brasil permite reconhecer que apesar de esforços no sentido de aperfeiçoar as condições de oferta da educação escolar, muitos aspectos foram negligenciados, acarretando graves deficiências, principalmente no que tange ao processo de alfabetização, resultando em grande contingente de analfabetos e um significativo índice de analfabetos ditos funcionais.

Se não bastassem as questões internas no Brasil em relação à educação escolar, especialmente nas décadas de 1970 e 1980, ganharam força os organismos internacionais representados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM), procurando interferir nas formas de investimento nas políticas públicas, entre elas a da

educação escolar tanto no Brasil como nos países do chamado Terceiro Mundo. Para evidenciar essa interferência, cabe lembrar que as políticas educacionais no Brasil revelam a presença do BM desde o início do século XX. Até a metade deste século, a “cooperação técnica [...], pode ser considerada como um estágio de intensa integração entre associações de educadores, brasileiras e norte-americanas, por intermédio das quais foram incorporados os ideais democráticos, de acordo com os preceitos constitucionais” (FONSECA, 2007, p. 229-230) dos Estados Unidos. Isso favoreceu a que o Brasil assimilasse o ideal de “educação para todos”, fortemente enfatizado na nossa legislação a contar da década de 60, com a promulgação e a implantação da LDBEN – Lei 4024/6.

Já a partir da segunda metade do século XX, os acordos celebrados entre os governos brasileiro e norte-americano situam-se no bojo dos acordos econômicos cuja finalidade consistia no desenvolvimento do Terceiro Mundo (FONSECA, 2007). A política de cooperação técnica, nesta fase, assume o caráter formalista “que caracteriza os acordos econômicos e seus corolários de inflexibilidade financeira e de condicionantes políticas e econômicas” (FONSECA, 2007, p. 230). Esta nova modalidade de acordo gerou resistências sociais e institucionais, uma vez que é a partir daí que se explicitam as interferências por parte das agências internacionais na gestão das políticas educacionais brasileiras.

De acordo com Fonseca (2007), o governo norte-americano adota novas formas de cooperação técnica bilateral, ao final dos anos 60, inserindo o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) como instituições multilaterais, com poder de ingerência política na definição de diretrizes setoriais, as quais se tornavam pré-requisitos para que o Brasil obtivesse novos empréstimos. A partir dos anos 70, os setores sociais passam a receber maior atenção em relação ao acesso aos financiamentos por meio do BM; incluem-se, nesse processo, a educação que precisa adequar seus objetivos à política de desenvolvimento do Banco em nível internacional, assim como a implementação de políticas de caráter compensatório cuja finalidade precípua, além do ajuste ao modelo econômico internacional, seria de reduzir a situação de pobreza do Terceiro Mundo.

Conforme Fonseca (2007), no projeto de desenvolvimento do BM, já em 1970, a educação era considerada uma possibilidade de desenvolvimento econômico, por via da preparação de técnicos de nível médio no ensino profissionalizante, o qual fomentaria o setor produtivo por intermédio de uma mão-de-obra mais qualificada. Embutida nas diretrizes de estabilização econômica ditadas pelo BM na década de 80, estava implícita a

intencionalidade de controle do crescimento demográfico, do aumento da produtividade pelas camadas da população mais carente, enfim do desenvolvimento sustentável.

Destaque-se que nesse movimento, cresce e se fortalece, nos anos 90, a integração global marcada pela ascensão do neoliberalismo como doutrina redentora da economia, indicando que o mercado é bom, mas sem a interferência do Estado. Nesse sentido, a ideologia do “novo liberalismo”, por meio do capitalismo, defende os princípios da propriedade privada sem nenhuma intervenção do Estado, com o objetivo precípuo da livre concorrência, da competição, do lucro individual. De acordo com Hayek,

Uma sociedade livre requer certos valores que, em última instância, se reduzem à manutenção de vidas: não à manutenção de todas as vidas, porque poderia ser necessário sacrificar vidas individuais para preservar um número maior de outras vidas. Portanto, as únicas regras morais são as que levam ao “cálculo de vidas”: a propriedade e o contrato<sup>1</sup>.

Ao final da década de 80, ao serem avaliados os resultados dos projetos financiados pelos organismos multilaterais, constatou-se que os resultados estiveram aquém da pretensão, à época, desejada. Por isso,

Seria oportuno, [...], que o setor educacional definisse diferentes formas de cooperação internacional, cujas condições fossem financeiramente mais brandas e que não trouxessem a complexidade operacional, própria aos projetos do BIRD. [...], a cooperação internacional não constitui um instrumento adequado para fazer funcionar o sistema de ensino como um todo, o que constitui papel precípuo do Estado. Caberia [...], a concentração dos recursos da cooperação internacional em campos mais específicos do conhecimento educacional, de forma a permitir acompanhamento mais sistemático das ações e o seu posterior aproveitamento para o sistema (FONSECA, 2007, p. 249).

Coerente com tais metas, na mesma época, (final de 1988), o governo brasileiro selou um acordo com o FMI, vinculando várias condições para obter empréstimos junto aos Bancos Internacionais. Entre o conjunto de condições a serem cumpridas no acordo, está explícito o compromisso do Brasil reduzir o déficit primário que provocou, em consequência, cortes no orçamento das políticas públicas de educação, de saúde, de segurança, de habitação

---

<sup>1</sup> HAYEK Friederich A. Entrevista ao Jornal El Mercurio, Santiago, Chile, 14-4-81.

e outras. A preocupação principal passou a ser o pagamento dos juros da dívida externa, fragilizando os investimentos nas políticas públicas para a área social.

As repercussões de tais cortes foram sentidas nos sistemas de educação superior em nível federal, estadual e municipal, o que propiciou o fortalecimento da rede privada de ensino superior. Ressalto que a expansão dessa rede passa a constituir-se em problema ao serem criados e ofertados cursos em condições objetivas de qualidade relativa e/ou precária, tanto no que se refere aos espaços físicos nos quais se desenvolvem como na disponibilidade de recursos didáticos (materiais) e de acervo bibliográfico, sem desconsiderar o aspecto da capacitação do quadro docente dos formadores. De acordo com Bordas et al (2008), isso indica que o viés na lógica mercadológica e econômica se constituiu em pano de fundo para que determinadas instituições se apropriassem da abertura dada pelas políticas oficiais, beneficiando-se deste quinhão do mercado para obter lucro.

De qualquer modo, independente da vinculação administrativa da instituição (pública ou privada) que oferece a formação aos futuros docentes, a situação geralmente percebida aponta para a necessidade de empenhar-se em suprir as lacunas teórico-metodológicas referentes ao “o quê” e ao “como” ensinar. Os cursos de licenciatura precisam auxiliar os futuros professores a refletirem sobre a sua prática à luz dos conhecimentos teóricos construídos no processo de sua formação inicial, que deve constituir-se na tônica do compromisso formal da instituição voltada à formação de profissionais da educação, ao mesmo tempo em que o controle da expansão quantitativa, bem como a avaliação da qualidade do ensino oferecido compete aos órgãos centrais do sistema de ensino – ao Ministério da Educação e/ou Conselhos de Educação, estaduais ou municipais.

Esta perspectiva foi e tem sido a tônica das discussões, dos debates e encaminhamentos, desenvolvidos a partir de meados da década de 80, voltados à elaboração, aprovação e homologação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional finalmente aprovada em 1996 (LDBEN – Lei 9394/96). Nessa conjuntura, conforme Gentili (1996), o governo brasileiro caracterizado como neoliberal, a fim de ajustar-se ao acordo com os organismos internacionais, enquanto eximia o Estado de suas responsabilidades acerca da manutenção e desenvolvimento do sistema de ensino do país, se ocupava em encontrar culpados para a difícil situação da educação, denunciando sindicatos dos trabalhadores em educação, professores e a sociedade como um todo.

Por outro lado, acentua o autor, o governo implantou um conjunto de receitas perpassadas por princípios “neoliberais” para enfrentar a crise educacional, tais como: avaliação externa da qualidade do ensino, adoção da lógica empresarial na educação, aplicação de provas aos professores para mensurar a qualidade do trabalho pedagógico, municipalização do ensino, reformulação curricular elaborada por tecnocratas (Parâmetros Curriculares Nacionais), formação de professores em programas aligeirados e à distância, entre outras. À educação brasileira e da América Latina cabe, portanto, enfrentar grandes desafios, ou seja, “é o desafio do pessimismo da inteligência, do otimismo, da vontade; é o desafio de saber que ainda restam muitos sonhos por sonhar, que ainda existem muitas lutas por lutar, simplesmente porque a história não terminou” (GENTILI, 1996, p. 23).

Nesse sentido, apesar da implementação de novos mecanismos de controle (avaliação externa, uniformização dos currículos e outros) a mudança necessária à educação brasileira ainda não se concretizou, o que constitui o prenúncio de um processo longo e desafiador. De acordo com Popkewitz (1997), os discursos científicos são balizados por meio das racionalidades da ciência cuja meta consiste em oferecer possibilidades para que os sujeitos se libertem dos limites da natureza para intervir e transformar o contexto social. Conforme o mesmo autor “se as pessoas pudessem refletir, sobre suas condições, elas poderiam também analisar meios para racionalmente melhorá-las” (1997, p. 47).

Muito se tem debatido e produzido acerca das políticas públicas referentes ao campo da educação no Brasil, principalmente no período posterior à implementação da Lei 9394/96 (LDB) que anunciava novos horizontes, no que se refere ao acesso a um ensino público de qualidade a todos os brasileiros. Muitas têm sido as propostas direcionadas ao aprimoramento do processo da formação de professores, especialmente discutidas pelas entidades (ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, ENDIPE), pelos sindicatos e associações de professores que desejam uma orientação clara sobre as políticas de formação docente, não deixando à margem a discussão sobre melhores condições para a qualificação da educação básica.

Para Saviani “[...] a educação é inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação” (2003, p. 1). Por isso, entendo que é o homem quem necessita pensar e agir para produzir a sua vida, debatendo e elegendo parâmetros para a educação nacional, os quais necessariamente devem fortalecer a implementação de ações concretas relacionadas às políticas de formação docente. A isso

agrego a necessidade de pensar a educação com base nos fundamentos do exercício docente e nos dilemas decorrentes das contradições sociais em que se produz conhecimento, se exerce a docência, se reproduz a desigualdade social – são fundamentos e dilemas que perpassam as relações estabelecidas entre professor-aluno, aluno-aluno. Assim, “o engajamento crítico que coloca o indivíduo dentro da história das relações sociais pode proporcionar pontos de fraqueza nos ‘regimes da verdade’ e, portanto, identificar pontos potenciais de transformação” (POPKEWITZ, 1997, p. 51-21).

Os professores da educação básica formalizam seus saberes técnicos por meio do acúmulo de experiências vivenciadas no cotidiano escolar, as quais são mediatizadas pela compreensão que se tem da escola e de estar na escola. Essa situação conduz à afirmação sobre a necessidade de a Universidade se aproximar das escolas de educação básica para deliberar sobre as potencialidades latentes que possibilitam articular a realidade social ao processo de formação do professor, mas, também, para confrontar os conhecimentos formais e as atividades de ensino desenvolvidos nos cursos de licenciatura e as experiências do trabalho na educação básica. Com isso, destaco que:

[...] os padrões resultantes da escolarização não seguiram um desenvolvimento linear para somente “espelhar” as construções e reconstruções de uma sociedade maior, mas estabeleceram novas soluções através de uma inter-relação dos padrões regionais que ocorriam no ensino, na pedagogia e na formação de professores (POPKEWITZ, 1997, p. 51-21).

Historicamente, a política de formação de professores no Brasil tem sido pautada pelas definições que emanam do núcleo do poder estatal, pelas quais com a aquiescência do legislativo, o executivo aprova e implanta a legislação que regula, organiza e estrutura o ensino brasileiro, inclusive a política sobre a formação docente para atuar na educação básica e na educação superior. Assim, com a aprovação da LDB – Lei 9394/96, os sistemas de ensino foram chamados a responder à necessidade da formação dos seus quadros docentes, uma vez que “até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (LEI 9394/96, art. 87, § 4º). Para tanto, os sistemas de ensino, com prioridade os sistemas municipais procuraram estabelecer parcerias com as universidades, a fim de atender suas demandas quanto à formação de professores e, conseqüentemente, ao aperfeiçoamento da educação

infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. A contar de 1997<sup>2</sup>, criaram-se alternativas, mobilizaram-se instituições em torno de iniciativas que respondessem às novas demandas não só da legislação, mas também das políticas de fortalecimento e de qualificação da oferta da educação básica.

Para Popkewitz a noção de reforma está associada ao “que vincula conhecimento profissional com melhoramento social”, sendo que o que importa “são as reformas que vinculam a organização do conhecimento a aspectos maiores da transformação social e do poder.” (1997, p. 86). Nesse cenário de sucessivas mudanças que afetam a vida humana em seus aspectos político, social, econômico, cultural, educacional, ético, epistemológico, investigar acerca da formação de professores constitui-se grande desafio a fim de entender as multifaces subjacentes às políticas de formação inicial<sup>3</sup>, de formação continuada<sup>4</sup> e da formação em serviço dos professores.

### **3.2 O papel da universidade na formação de professores**

Discutir o papel da universidade, no que se refere à formação do professor com a finalidade de atender às políticas educacionais dos diferentes sistemas de ensino, significa redimensionar o papel social da própria universidade cuja premissa consiste em percebê-la como o *locus* privilegiado que promove e desenvolve a formação profissional, mesmo evidenciando contradições e ambivalências no exercício dessa função social. Essa discussão remete a um campo de muitos conflitos, merecendo cautela e zelo a abordagem das diferentes tipologias de formação dentro da especificidade de cada área de atuação do docente. Não pretendo realizar um estudo exaustivo sobre o processo histórico da formação de professores na universidade, mas considero importante abordar o papel dessa instituição no processo de desenvolvimento socioeducacional, no intuito de contextualizar meu estudo.

Penso ser importante chamar a atenção, mesmo de forma sucinta, de que a universidade brasileira tardou a preocupar-se com a formação de professores em nível superior para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal propósito ocupa a agenda

---

<sup>2</sup> Ano da implantação da LDB – Lei 9394/96.

<sup>3</sup> Formação inicial - entendida como a que permite o exercício da profissão docente, obtida através de uma instituição credenciada e de forma sistemática, cuja certificação (diploma) confere o direito do ingresso na carreira do magistério.

<sup>4</sup> Formação continuada – consiste na possibilidade de o professor complementar, atualizar, aperfeiçoar os conhecimentos acerca da prática pedagógica.

dos debates em algumas instituições de ensino superior comunitárias<sup>5</sup> no Rio Grande do Sul, somente ao final da década de 1970, sendo que a implantação dos primeiros cursos de Pedagogia Séries Iniciais ocorreu no início da década de 1980. Com isso, iniciava-se um processo de formação inicial enlaçado aos objetivos de não apenas alterar a dinâmica curricular da escolarização básica, mas aos desafios de definir de forma clara propósitos políticos e sociais que necessitam estar articulados ao ato pedagógico – à ação docente.

Situo, desse modo, algumas das interfaces que tornam a universidade geradora de conhecimentos referentes à formação de professores, partindo da consideração de que o ensino universitário tem demonstrado acentuado crescimento em relação ao acesso de um número cada vez maior de acadêmicos à Universidade. O intenso processo de universalização da educação básica acelerou a implantação da educação superior em áreas geográficas estratégicas, ampliando a taxa de acesso a esse nível de ensino. Por certo, oportunidades de acesso mais homogêneas fizeram com que fosse reduzido, em parte, o elitismo que imperou, por longo tempo, no ingresso na Universidade.

É necessário reforçar que sob o manto das diretrizes neoliberais houve o fortalecimento das instituições privadas de ensino superior, muitas das quais, segundo Santos (2005), se esvaziaram de aspectos humanistas e culturais, adaptando-se às exigências do mercado, fortalecendo a idéia de comercialização do conhecimento e de produção e reprodução da lógica capitalista. Essa perspectiva contraria a idéia de Santos de que “a responsabilidade social da universidade tem de ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor” (2005, p. 91). Sob essa ótica, aqueles que são a favor da mercantilização da educação não defendem a universidade como um bem público que pode contribuir para a formação de uma massa crítica, autônoma, emancipada; ao contrário, procuram estancar a manutenção e o desenvolvimento da universidade pública. Por conseguinte, a maioria das universidades privadas veio se expandindo sem a devida regulação das condições adequadas de oferta de seus cursos e da qualidade do ensino que oferecem.

Para Santos (2005), a globalização mercantil da universidade está eivada pelos princípios de um amplo projeto transnacional de políticas referentes ao ensino superior, com

---

<sup>5</sup> No Rio Grande do Sul a implantação desta concepção de formação de professores, por meio da nova proposta – o curso Pedagogia Séries Iniciais, aconteceu primeiramente por iniciativa das instituições comunitárias: UCPel, Unijuí, UCS, UPF.

vistas a modificar a forma de como - o bem público -, denominado universidade se constituiu e se transformou em campo de valorização perpassado pelas políticas de mercado. Ainda, segundo Santos (2005, p. 18-19), o processo de

[...] mercadorização consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo industrial. [...], privatizando parte dos serviços que presta. [...] consiste em eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes.

No caso do Brasil, ocorreu descapitalização da universidade pública, o que favoreceu o crescimento vertiginoso das instituições de Ensino Superior privadas em suas diferentes tipologias e modalidades: Universidades, Centros Universitários, Institutos Superiores, Faculdades Isoladas. Destas instituições muitas delas com estruturas e condições de oferta de seus cursos com qualidade duvidosa, especialmente, no que tange ao quadro de professores, bem como aos aspectos objetivos de seu funcionamento, incluindo-se aí os espaços físicos, os recursos tecnológicos, o acervo bibliográfico, os recursos didáticos, entre outros.

A crise que perpassa a vida universitária se expressa no baixo nível de desempenho acadêmico dos alunos - como mostram os resultados dos Exames Nacionais - ou no fato de os alunos chegarem à universidade com sérias dificuldades em relação ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivas como demonstram os resultados dos Concursos Vestibulares. Os cursos superiores que formam professores são, evidentemente, afetados pelas dificuldades em relação às condições de acesso, de permanência e de êxito dos graduandos, já que os acadêmicos que buscam tais cursos são provenientes, na sua maioria, das classes subalternas, desprovidos de condições econômicas, sociais e culturais necessárias a um desenvolvimento cognitivo e socioafetivo satisfatório no seu processo de formação inicial.

As questões que envolvem o processo de formação de professores nas universidades brasileiras, tal como ocorre em instituições de outros países, vêm sendo analisadas por meio de programas de avaliação institucional interna e externa. Tais programas, em geral, e tal é o

caso do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)<sup>6</sup> procuram avaliar as condições de oferta de cada curso, considerando-se a produção científica de cada instituição, os programas de extensão desenvolvidos na Universidade, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, envolvendo, ainda, a avaliação do desempenho do aluno e do professor. Para Bordas et al (2008, p. 697), “a função diagnóstica do ENADE não visa a uma avaliação pontual, voltada à aferição do ‘produto’, mas a uma avaliação mais formativa e integrada às outras dimensões avaliativas propostas pelo SINAES”, destacando-se, desse modo, a dimensão cognitiva, o que permite analisar as aprendizagens – a construção de conhecimentos, desenvolvidas pelos acadêmicos na trajetória de cada curso.

Desenvolvimento e inovação constituem elementos vitais para a formação do professor, considerando que o objetivo principal da universidade é a formação profissional, não a instrução e o treinamento. Para que o docente do ensino superior atue eficazmente no processo de “formar” novos professores terá de procurar, cada vez mais, vincular seu fazer às demandas e necessidades da realidade social, esforçando-se para migrar da abstração para a realidade concreta. Isso supõe menos dogmatismo, mais abertura às diferenças para poder lidar com as incertezas e analisar os processos de ensinar e de aprender, não se atendo apenas ao produto (resultado), mas reconhecendo que o aluno constrói conhecimento por meio de múltiplas formas e modos (processos) que merecem atenção no âmbito do espaço escolar e universitário.

De certa forma, tal abertura requer uma maior participação social e política dos professores em processo de formação em nível superior, conseqüentemente dos professores formadores. Para Bordas (2008), os movimentos que se dão no campo da formação de professores, impulsionam para que se criem novos canais de comunicação, de consulta, o que fortalece o exercício da autonomia institucional, abrindo espaços para negociar, para buscar consensos, para intervir na tomada de decisões, bem como para definir os interesses comuns ligados às especificidades de cada área de conhecimento e de atuação. Para os professores, essa atitude constitui a possibilidade de desenvolvimento profissional ao confrontar seu pensamento e suas crenças com aquilo que pensam os graduandos em processo de formação acadêmica, ao experimentar estratégias teórico-práticas, ao interagir com os espaços escolares da educação básica. Pelo fato de lhe possibilitar debater situações práticas do cotidiano escolar, analisando criticamente cada questão ou cada realidade, esta perspectiva

---

<sup>6</sup> Mecanismo que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), conforme a lei 10.861, de 14 de abril de 2004.

pode repercutir na configuração do novo profissional docente, bem como nas possíveis decisões a serem tomadas e as ações a serem implementadas.

O progresso e a modernização da sociedade incluem modelos de participação e de compromisso para transformar “velhas” estruturas em formas mais qualificadas de atuação e de convivência em espaços coletivos. Entre os diferentes setores da sociedade, um dos desafios a serem enfrentados se refere à formação de recursos humanos; e em especial à formação dos profissionais da educação. A escola e a universidade passam a ter maior responsabilidade com as ações político-pedagógicas. Mas a universidade necessita desvencilhar-se de certos dogmas que perpassam o cotidiano dos cursos de formação de professores.

O dogmatismo constitui uma das características mais prejudiciais ao processo de formação de professores; ele impede a formação de agentes críticos e capazes de mediar situações de conflito que são permeadas por incertezas, dúvidas, contradições, ambigüidades. Numa situação sócio-interativa, o sujeito é impulsionado ao questionamento e, conseqüentemente, à busca do conhecimento. Tal postura exige do docente habilidade para lidar com a insegurança, desvendando limites e potencialidades do pensamento humano, considerando que múltiplos fatores interferem na maneira de pensar, de sentir e de agir dos professores, pois é no contexto social em que o homem vive que ele aprende e ensina. Diante disso, reforça-se a necessidade do conhecimento da realidade, o qual pode se configurar a partir de um processo coletivo, por meio do acompanhamento sistemático da trajetória de cada Curso, havendo, desse modo, a necessidade da reavaliação permanente para que cada proposta de curso possa cumprir e manter os compromissos assumidos em relação à formação de professores para atuar na educação básica (BORDAS, 2008).

As operações mentais se revitalizam a todo o instante, principalmente, quando se consegue resolver situações de conflito, de contradição, de insegurança. Para Freire (1987), o ensino é a descoberta de si em relação com o mundo, e o vínculo estabelecido entre professor e aluno é dialético, ambos ensinam e aprendem, as informações se organizam em sistemas operatórios de inteligência. Entretanto,

Trata-se de criar inteligibilidade por meio da argumentação, porque, apesar de todas as dificuldades que enunciamos – um caminho que não é brilhante, que não tem receitas prontas, que é reversível -, é uma das tradições filosóficas mais interessantes. [...] Toda possibilidade de compreensão é boa, mas é reversível, porque é preciso conduzi-la de maneira que não nos expulse do processo argumentativo (SANTOS, 2007, p. 102).

O exercício da docência e da investigação no espaço acadêmico, ainda, se constitui em problemáticas, que ora representam potencialidades e possibilidades, ora representam entraves e dificuldades ao avanço dos processos formais de qualificação de novos professores. As preocupações com a melhoria da qualidade da docência e da investigação nas instituições de Ensino Superior ultrapassam reformas curriculares, renovação de planos de ensino, aumento de carga horária, uma vez que a melhoria da qualidade do atendimento às demandas socioeducacionais têm implicações com habilidades e competências teóricas e técnico-profissionais que necessitam ser desenvolvidas na etapa da formação inicial.

Por isso, entendo que a melhoria da qualidade do ensino está diretamente relacionada com a necessidade de avaliação dos programas de formação docente e não apenas do universitário. É importante perceber de que modo os procedimentos metodológicos contribuem com a eficiência e eficácia da ação docente. O meio acadêmico tem potencialidades para inovar e reestruturar a vocação universitária, principalmente, no referente à ressignificação dos papéis e das responsabilidades do profissional docente. A respeito disso, Bordas corrobora no sentido de “[...] que uma reconfiguração efetiva dos currículos e práticas educativas só se torna viável a partir de mudanças na própria estrutura organizativa das instituições de ensino superior” (2008, p. 526).

A realidade atual, permeada pela complexidade da tessitura social, requer do professor que ele reveja a teoria crítica na perspectiva da interculturalidade que configura o momento histórico contemporâneo. De acordo com Santos (2007), o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação situam-se em pólos antagônicos; o primeiro se pauta pela dominação cuja origem se assenta na matriz colonial, o segundo se orienta pela construção de um saber reinventado que possa libertar os sujeitos da ordem colonialista. A ação pedagógica ainda se constitui num dos entraves ao aperfeiçoamento do ensino universitário, o que indica que as reformas precisam situar-se na estruturação do curso e da própria instituição como possibilidade de avançar no aprimoramento dos currículos, dos programas, da distribuição de carga horária, dos critérios de avaliação.

A ação pedagógica do professor necessita ultrapassar a preocupação com os processos de aprendizagem para discutir a (re)organização institucional. A organização institucional conhecida interfere nos resultados das atividades de ensino e de aprendizagem, daí a necessidade de renovação dos seus procedimentos metodológicos. Deve-se também

considerar que a organização estrutural da Instituição necessita dispensar apoio para melhorar os resultados da ação docente, afinal ensinar significa fortalecer o pensamento crítico-reflexivo, o ato criativo, as relações tecnológico-instrumentais que agem no processo constitutivo do conhecimento.

Outro fator que pode contribuir para a inovar e desenvolver a ação pedagógica no interior da Universidade é a formação dos seus professores, instituindo políticas de capacitação, de aperfeiçoamento, de atualização, criando programas internos de formação continuada. Os professores que atuam em cursos de licenciatura, na sua maioria, preocupam-se em realizar pós-graduação *strictu senso* (mestrado e doutorado), procurando se manterem atualizados e se aperfeiçoarem em suas atividades no campo do ensino e da pesquisa.

Segundo Leite (1999), a extensão também precisa ser considerada pelos professores como uma das formas de difundir os conhecimentos/experiências produzidos na instituição. É forma, inclusive, de divulgar como o aluno aprende, especialmente, quando a extensão é realizada com compromisso político-social, ou seja, não como forma de prestação de serviços ou como mecanismo assistencialista. O campo da extensão constitui-se numa das possibilidades de os professores dos cursos de licenciatura realizarem a integração pedagógica com os professores que exercem as funções docentes na educação básica. Entendo que essa integração pode sedimentar com maior intensidade o contato da universidade com as escolas que se constituem no espaço do exercício profissional dos licenciandos.

A construção do currículo de um curso pode orientar tanto a ação docente quanto a organização da Universidade, contribuindo para haver uma formação adequada a cada habilitação profissional e para atender às demandas sociais e do mercado de trabalho. É necessário, por isso, considerar a capacidade cognitiva do acadêmico, auxiliando-o a superar suas dificuldades e a desenvolver-se na perspectiva de que ao professor não cabe a tarefa de transmitir conteúdos ou de repassar informações. Sem dúvida que

[...] a competência técnica é reconhecida como importante, desde que ela venha acompanhada de uma constante tentativa de coerência entre o discurso e a prática. [...], é o discurso do compromisso político que sustenta a valorização do ensino. O professor é valorizado quando se mostra preocupado com a condição do aluno e age no sentido de mudar esta situação na perspectiva da emancipação – e não da dependência (LEITE et al, 1999, p. 59).

Esse aspecto requer do professor universitário humildade para dialogar<sup>7</sup> com seus pares e com os alunos, fortalecendo elos intra-institucionais que facilitam a construção de projetos coletivos. Projetos coletivos, na concepção freireana são denominados trabalhos colaborativos que demandam, por parte do professor, mudanças de concepção do que seja ensinar e aprender, pois muitas vezes ele se considera o único capaz de ensinar e o faz de modo cartorial e enciclopédico, desconsiderando as inúmeras fontes de informações que permeiam a sociedade, o trabalho, a escola, a Universidade. Isso indica que a tarefa de ensinar não é exclusividade de uma instituição de ensino, uma vez que professores e alunos vivenciam experiências exitosas de aprendizagem, umas que são exclusivas do processo de formação acadêmica e outras dos espaços do mundo do trabalho e da prática social.

Diante disso, é necessário fortalecer laços entre os pares no interior da Instituição, para a consolidação de processos de formação permanente, dando conta das novas exigências sociais, inovando os meios utilizados no processo de formação acadêmica. Faz-se necessário oferecer alternativas para que o educando tenha êxito no aproveitamento e no desempenho da carreira universitária, canalizando esforços que possibilitem valorizar o campo profissional e o compromisso ético com a prática social de ensinar. Acredito que os meios que incidem diretamente no aluno fortalecem seu processo de aprendizagem, facilitam o acesso e a permanência no ensino superior com sucesso. A respeito disso, conforme Freire, “o importante nas relações entre educador e os educandos é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não do discurso do educador em torno do objeto” (1987, p. 42). É bom reafirmar que quem ensina, ensina a alguém e que o seu objetivo deve estar sempre voltado para o educando.

O processo de formação do professor constitui objeto de sucessivas reflexões, principalmente em nosso país. Suscita questionamentos pela falta de definição sobre o papel da educação na sociedade, pela indefinição acerca da função do professor, bem como pela problemática relativa à formatação do novo curso de Pedagogia e das próprias licenciaturas. Os fatores que interferem nessa problemática são inúmeros, necessitando serem analisados a partir das tramas do macrocontexto, uma vez que essas se entrecruzam e se interpenetram, reproduzindo a concepção instrumental da formação docente. Em razão disso, a análise precisa ocorrer por meio do confronto entre os fatos que perpassam o contexto global e os

---

<sup>7</sup> Diálogo como método ativo de educação que, segundo Freire (1980), possibilita a crítica e o convite à crítica, bem como favorece a modificação dos conteúdos e dos programas de educação.

fatos microssociais, no que se refere à formação do professor, à organização/funcionamento das instituições de ensino, à legislação educacional e outros.

Todos os níveis de ensino apontam para a necessidade de mudanças, por isso, buscam-se diferentes teorias educacionais para fundamentar as práticas pedagógicas. Uma teoria pedagógica não contém uma proposta pedagógica, ela se empenha em explicitar políticas curriculares e didáticas, mecanismos de funcionamento, formas de estruturação para a instituição. Aos envolvidos nos processos formativos é que cabe interpretar os símbolos e os significados da relação que se estabelece entre os instituídos (professores e alunos), o funcionamento e a estruturação da Universidade. Nada do que acontece, acontece por acaso. As repercussões de determinados acontecimentos não são neutras, elas são carregadas de significados, sentidos, intenções, ideologias. Essa leitura necessita ser feita nas entrelinhas, procurando os elementos de entendimento na própria trama das relações que se estabelecem no contexto universitário. A despeito disso, penso que ainda existem espaços e possibilidades para fazer a diferença, mesmo “desconfiando das certezas totalizantes da racionalidade moderna, permito-me seguir acreditando em mudanças localizadas, isto é, instituídas em contextos que, todavia, guardam alguma autonomia e reúnem pessoas capazes de promover inovações” (BORDAS, 2007, p. 75).

Com isso, é mister crer na possibilidade de mudanças, haja vista o princípio da autonomia que vigora, especialmente, no ensino universitário. Faz-se necessário, desse modo, buscar a implantação de políticas que possibilitem inovar a ação pedagógica nos cursos de Pedagogia e nos demais cursos de licenciatura, tornando-os espaços de construção de conhecimentos que possam fortalecer a democracia, a autonomia pessoal e profissional, a construção da cidadania, o agir responsável e ético. As mudanças, por certo, não surgirão do acaso, mas daqueles que se sentem comprometidos com a implantação e com o desenvolvimento de ações que favoreçam a intervenção e a transformação da realidade. É necessário querer mudar, ter a consciência da necessidade de mudar e, sobretudo agir e intervir em favor das mudanças almejadas. A universidade, como um dos canais de politização do professor em processo de formação docente, não pode passar a visão de um mundo acabado e estático, mas indicar as ferramentas para a reflexão sobre o trabalho docente, problematizando e interpretando os fatos conforme a sua natureza e o contexto do qual emergem.

### 3.3 A formação de professores na Universidade de Passo Fundo

É necessário, inicialmente, conhecer as circunstâncias históricas e culturais para compreender a natureza social da Faed/UPF, a sua contribuição para o desenvolvimento socioeducacional da comunidade regional. Para isso, apresento uma breve referência histórica, situando o empenho dessa instituição em relação às políticas de formação de professores, principalmente daquelas que potencializaram inovações e melhorias no campo educacional desta região.

A falta de escolaridade no Brasil, acentuada na população menos favorecida, dificultou o desenvolvimento social, político e econômico, tanto no âmbito macro como micro do contexto da sociedade brasileira. A região Noroeste do Estado não escapou às conseqüências dessa realidade do baixo índice de escolarização pois até a segunda metade do século XIX a situação da educação era de abandono, já que existiam poucas escolas de primeiras letras<sup>8</sup>.

No início do século XX, a chegada dos colonizadores provenientes das Colônias Velhas do Estado à região de Passo Fundo intensificou a exigência de implantação de mais escolas. Os colonizadores descendentes de imigrantes europeus, alemães, italianos, poloneses, entre outros, buscaram preservar valores e tradições de sua cultura, criando escolas próprias, já que o poder público não as oferecia e nem as mantinha.

As igrejas cristãs presentes nas pequenas comunidades deram atenção à escola. Essa circunstância fez com que surgissem as escolas paroquiais que eram mantidas pelos próprios moradores da comunidade. Esse tipo de escola objetivava desenvolver o processo de alfabetização para que a criança pudesse ler, escrever e calcular, acreditando que a instrução permitia ao sujeito exercer plenamente a sua cidadania. Também se objetivava nessa escola, fortalecer a formação cristã como forma de o aluno ser fiel às orientações passadas pela igreja.

A região de Passo Fundo, além das escolas paroquiais ou comunitárias, contava com escolas públicas estaduais e municipais, respectivamente, mantidas pelo poder público estadual e municipal. A influência da política governamental possibilitou, gradativamente, que o ensino primário fosse assumido pelo poder público. Esse fato fez com que muitas

---

<sup>8</sup> Escolas destinadas ao atendimento dos primeiros anos de instrução primária, importante veículo utilizado pelos jesuítas para a difusão e a conservação da fé católica entre os filhos dos colonos, dos escravos e dos índios.

escolas paroquiais e/ou particulares fossem cedendo espaço para escolas da rede estadual e municipal de ensino.

A implementação de escolas secundárias, especialmente, as de caráter confessional ocorre a partir da década de 1920. O processo de urbanização justifica a expansão do ensino secundário nessa região, que passa a exigir a criação de colégios e ginásios para atender os alunos provenientes da classe média, que se preparavam para o acesso à universidade. Em Passo Fundo, na década de 1920 foram criados: o Instituto Educacional (1920), mantenedora a Igreja Metodista; o Colégio Notre Dame (1923), mantenedora a Congregação das Irmãs de Notre Dame; o Colégio Nossa Senhora da Conceição (1929), mantenedora a Comunidade dos Irmãos Maristas.

O Estado, em 1943, dando continuidade ao processo de expansão e manutenção do ensino secundário, cria em Passo Fundo a Escola Normal Osvaldo Cruz. Sua finalidade consistia em formar professores para atuarem nos anos iniciais da escolarização, na época denominado ensino primário.

As escolas secundárias favoreceram a criação de instituições de ensino superior na região na década de 1950. Em 20 de junho de 1956, sob a liderança do bispo da nova Diocese de Passo Fundo, Dom Cláudio Colling, com a participação das congregações religiosas das irmãs de Notre Dame, das irmãs franciscanas, dos missionários da Sagrada Família e dos irmãos maristas, foi criado o Consórcio Universitário Católico de Passo Fundo cuja meta era estruturar e criar uma Faculdade de Filosofia. As lideranças desse consórcio foram objetivas e ágeis nos encaminhamentos que buscavam a consolidação da *autorização e do reconhecimento* do seu pleito.

A necessidade da formação de professores para o atendimento à expansão do ensino primário e secundário passou a ser preocupação desse grupo de entidades consorciadas que tradicionalmente se envolviam com as questões relativas à educação. Pleitearam a autorização do curso de Pedagogia, juntamente com os cursos de Filosofia, Geografia, História e Letras Anglo-Germânicas<sup>9</sup> da Faculdade de Filosofia de Passo Fundo.

O CFE, por meio do Parecer nº 466/56, autorizou o funcionamento da Faculdade de Filosofia de Passo Fundo, criada com a missão de *formar professores*. E "em fevereiro de 1957 foram realizados os primeiros exames vestibulares para ingresso nos Cursos de Filosofia, de Pedagogia e de Letras Anglo-Germânicas, tendo sido aprovados 62 candidatos"

---

<sup>9</sup> Cursos autorizados pelo Decreto nº 40.490/56, de 4 de dezembro de 1956.

(Revista Anuário, 1967, p. 10). A instalação solene da Faculdade de Filosofia de Passo Fundo ocorreu em cerimônia presidida pelo seu primeiro Diretor Cônego José Gomes, no dia 07 de março de 1957.

O reconhecimento do curso de Pedagogia, juntamente com os cursos de Filosofia e Letras Anglo-Germânicas, da Faculdade de Filosofia de Passo Fundo, deu-se pelo Decreto nº 49.063/60, de 6 de outubro de 1960, com base no Parecer CFE nº 330/60. Também, em 1960 foi instalado o curso de Didática, tendo como base legal o Parecer nº 328/60 do CFE. Tais registros destacam a criação da Faculdade de Filosofia de Passo Fundo e, neles, os atos de autorização e reconhecimento do curso de Pedagogia, posteriormente incorporado à Faed/UPF, no ano de 1967.

Em 1974, a Faed obteve autorização (Pareceres CFE nº 224/73 e 2694/74) para a criação e funcionamento do curso de Pedagogia - Habilitação em Educação de Excepcionais, com ênfase na deficiência mental. O reconhecimento dessa habilitação deu-se pela Portaria MEC nº 557/80, a qual tomou por base o Parecer CFE nº 1.040/80. A partir do ano de 2002, com vistas a atender a legislação vigente, essa habilitação passou a denominar-se Pedagogia Educação Especial.

A Faed/UPF se destaca no cenário regional pelo compromisso de zelar pelas questões educacionais e, por isso, busca estabelecer parâmetros para o processo ensino-aprendizagem de toda a instituição. Nesse caso, “o curso de Pedagogia se apresenta como a raiz e o fio condutor de toda a ação desenvolvida no decurso dos seus quarenta anos de atividades” (COMIN; BONA, 1997, p. 60).

A história do curso de Pedagogia da Faed/UPF se consolida permeada por avanços e crises, mas a análise e a reflexão permanente possibilitaram trilhar por novos caminhos para responder aos anseios, às necessidades e às demandas na área da educação. A respeito disso, corroboro a idéia de Comin e Bona (1997, p. 58) de que

Uma escola de formação assume a sua época e suas contradições e, a partir das relações das formas existentes no contexto da sociedade, promove ações que impulsionam os processos de mudanças, de transformações e modernização, contribuindo com o processo de desenvolvimento humano e social.

A Faed/UPF sempre se manteve fiel a sua missão, em especial, com referência à formação de professores. Inicialmente, o título de Bacharel em Pedagogia era concedido ao

egresso do curso que habilitava para o exercício da docência nas matérias pedagógicas do curso normal. E, mais tarde (1979), o curso passou a dar ênfase à formação de professores de séries iniciais do ensino fundamental. A respeito disso corrobora Bordas et al (2008), ao enfatizar que o desenvolvimento social e econômico do país, da década de 1970, fez emergir a necessidade de ampliação do acesso à escola, exigindo, com isso uma maior qualificação docente, haja vista as novas demandas da população face à diversidade cultural que permeia os diferentes contextos de inserção dos educandos.

De acordo com o Parecer nº 252/69, o curso de Pedagogia foi reformulado com o objetivo de formar os técnicos necessários ao atendimento das mudanças que a Lei nº 5.692/71 introduziu no sistema de ensino de 1º e 2º graus. A partir de 1970, o curso de Pedagogia passou a formar o orientador educacional, o supervisor educacional, o administrador educacional e o inspetor de ensino.

Na década de 1970, ganhou força nas escolas a preocupação de “o que ensinar”. Com isso, ganhou força, também, a pedagogia pragmatista e utilitária cuja preocupação recaiu sobre o trinômio transmissão-memorização-reprodução. Nesse contexto, acentua-se a discussão sobre a redefinição do curso de Pedagogia. A idéia de um novo curso de Pedagogia não surgiu repentinamente, mas foi resultado de uma longa caminhada.

Buscava-se uma pedagogia que articulasse a realidade social com o ato pedagógico de transmissão ativa e crítica de conteúdos pelo aluno e pelo professor, com objetivos claros de formar um cidadão consciente das condições socioculturais e econômicas da sociedade em que vive e do papel ativo que tem nessa mesma sociedade (BOOR, 1991, p.62). Os professores do curso desejavam uma proposta pedagógica construída de forma coletiva, pelos professores e alunos, para a formação do professor para atuar na Habilitação do Magistério e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série cujo currículo contemplasse as disciplinas de Metodologia de Ciências, de Educação Artística, de Educação Física, de Ensino Religioso, de Estudos Sociais, de Língua Portuguesa e de Matemática, dando ao egresso melhores condições para o exercício docente nas classes de séries iniciais.

Em 1979, a nova modalidade do curso obteve autorização do CFE, conforme Pareceres n. 1575/79; 1694/79 e 32/80. Cabe ressaltar que no ano de 1980, a Faed/ UPF consegue junto ao CFE, em caráter experimental, a autorização para funcionamento da “Licenciatura em Pedagogia, habilitação de professor para as séries iniciais do ensino de 1º grau e para as disciplinas de formação especial da Habilitação para o Magistério de 2º grau”,

reconhecido pelo Parecer nº 470/83, em 05 de outubro de 1983. “O novo currículo do curso de Pedagogia Séries Iniciais, reconhecido pela portaria ministerial nº 467/83, revela a pujança, a criatividade, a riqueza e a competência do corpo docente do curso de Pedagogia da época” (COMIN; BONA, 1997, p. 61). Na perspectiva deste horizonte, destaco que a preocupação central do curso consistiu em associar os fundamentos da educação, as disciplinas pedagógicas e as metodologias específicas de cada área do saber.

A modalidade de formação de professores para atuar nas séries iniciais em nível de ensino superior, bem como a formação de professores para atuar nas matérias pedagógicas do curso de Habilitação Magistério - 2º grau constituiu marco histórico na valorização da criança, por meio de um atendimento digno e adequado à complexidade do seu estágio de desenvolvimento, na fase inicial do seu processo de escolarização.

Para atender a intencionalidade da proposta do novo curso, criou-se uma estrutura curricular composta por dois blocos: Fundamentos da Educação e Fundamentos Metodológicos, este para atender as especificidades das matérias das séries iniciais do ensino fundamental. A proposta pedagógica do curso apresenta a opção pela pedagogia dialética por entender que é a que melhor responde aos desafios que estão postos ao trabalho pedagógico do professor das séries iniciais - 1ª a 4ª série. A estruturação dessa proposta curricular deu-se por intermédio da definição de princípios e objetivos que pudessem orientar a manutenção e o aprofundamento de seu compromisso com o social, com a educação voltada para a realidade, tanto do educador como do educando.

A construção e a implementação da nova formatação do curso de Pedagogia para formar professores para atuar nas séries iniciais da educação básica, na Faed/UPF ocorreu (e continua) perpassada por contradições, principalmente no que tange à dicotomia entre o bloco dos fundamentos da educação e o bloco dos fundamentos metodológicos de ensino. As principais dificuldades situam-se no desenvolvimento da capacidade de articular de forma interdisciplinar os conflitos do micro e macro contexto com os saberes indicados no currículo escolar. Acredito que para tornar mais estreita a relação entre os fundamentos da educação e os fundamentos metodológicos do ensino no curso Pedagogia Séries Iniciais, é necessário conforme Mühl (1991, p. 24), perseguir na construção da autonomia intelectual e prática; na superação da dicotomia entre teoria e prática; na busca de compreender a educação e o processo ensino-aprendizagem como elementos constitutivos da realidade social, globalizante e capitalista; na efetivação da mudança quantitativa e qualitativa do

conhecimento e da ação pedagógica; na compreensão do conflito como estratégia para a ação transformadora da educação.

Com a criação dos Centros de Extensão da Universidade de Passo Fundo, em sua região de influência, em 09 de março de 1987, o curso de Pedagogia foi instalado em Palmeira das Missões e Soledade, sendo instalado posteriormente em Lagoa Vermelha, Casca e Carazinho, dando origem à implantação e à estruturação da modalidade de universidade multicampi, vislumbrando outros passos singulares na formação do pedagogo.

A Resolução nº 03/94 do Conselho Universitário da UPF aprova a implantação do Curso de Pedagogia - Habilitação em Educação Pré-Escolar que entra em funcionamento a partir de 3-3-1995. Já a Resolução nº 03/98 do Conselho Universitário aprova a alteração de denominação para Pedagogia Educação Infantil, com vistas a adequá-la à nova legislação. Esse curso foi reconhecido pela Portaria MEC nº 286/00.

A implantação do curso de Licenciatura em Pedagogia para habilitar professores para as séries iniciais do 1º grau e para as disciplinas pedagógicas da habilitação para o Magistério de 2º grau em 1980 manteve o compromisso da Faed/UPF com o processo de formação do professor cuja proposta pedagógica do curso era considerada inovadora para a época. O controle e o acompanhamento crítico-reflexivo à trajetória da formação do pedagogo, aos poucos indicou a necessidade de mudanças na proposta pedagógica e, conseqüentemente, na estrutura curricular do curso. No ano de 1995, procedeu-se à primeira reformulação curricular da nova modalidade, havendo ajustes diante da avaliação realizada ao longo da trajetória pelos professores, pelos alunos, pelos egressos, pelas escolas, principalmente por aquelas que se constituíram campo de estágio.

Dentre as alterações realizadas, merece destaque a inclusão na proposta curricular de disciplinas optativas<sup>10</sup>, dando a oportunidade, mesmo que acanhada, para o acadêmico optar pelo aprofundamento dos estudos numa determinada área de seu interesse. Tal reformulação deu-se, também, em função das vivências no curso, principalmente em relação aos processos de produção do conhecimento, o que possibilitou reelaborar princípios teórico-metodológicos e reorganizar ações.

Em decorrência da legislação sobre o processo de formação de professores em nível superior e dos estudos internos, em 2001, procedeu-se mais uma reformulação curricular do

---

<sup>10</sup> Disciplinas optativas incluídas na proposta: Introdução ao Estudo do Excepcional, Fundamentos Metodológicos para Classes Multisseriadas e Psicomotricidade.

curso de Pedagogia, modalidades Educação Especial, Educação Infantil e Séries Iniciais. Esse processo de reformulação possibilitou a reflexão crítica sobre os procedimentos pedagógicos, os conhecimentos curriculares, a prática pedagógica, as práticas de ensino e estágios, a pesquisa, elementos essenciais para a formação de professores.

Nessa nova proposta, a Pesquisa e a Prática de Ensino se configuram no eixo principal do processo de produção do conhecimento, com vistas à articulação entre teoria e prática. Em razão disso, a disciplina Pesquisa e Prática de Ensino que perpassa os oito níveis (semestres) do curso, constitui-se na possibilidade de reconstrução de teorias que orientam o entendimento das concepções de educação, de ensino, de aprendizagem, redefinindo, desse modo, o papel do professor no cotidiano escolar. Também foi incluída, pela primeira vez na história do curso de Pedagogia da Faed/UPF, a elaboração do Trabalho Final de Curso (TFC), como uma das possibilidades do acadêmico, orientado por um dos professores do curso, realizar o aprofundamento de uma temática do seu interesse, podendo ser de abordagem teórica, teórico-prático ou técnico-científico.

No ano de 2006, em razão da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, conforme Parecer CNE/CP nº 3/2006, de 21-2-2006, foi efetivada mais uma reformulação curricular, a qual indica que o curso de Pedagogia deve habilitar, ao mesmo tempo, para o magistério nos anos iniciais do ensino fundamental e para o magistério na educação infantil. Este processo redundou em debates acalorados entre os professores do curso, haja vista que foi necessário fundir duas propostas distintas em uma, ou seja, fazer a fusão da proposta curricular do curso Pedagogia Séries Iniciais e do curso Pedagogia Educação Infantil cujas especificidades ainda são consideradas singulares entre os professores dessas duas modalidades da Pedagogia.

A Faed, nesse ínterim, colocou em processo de extinção o curso Pedagogia Educação Especial cujo objetivo consistia na formação de um professor com capacidade de atuação, especialmente com portadores de deficiência mental e de necessidades educativas especiais, com vistas ao processo de inclusão proposto pela LDB (Lei 9394/96). Também fora posto em extinção o curso Pedagogia Educação Infantil, o qual apresentava como objetivo principal capacitar professores para o exercício da docência em creches e escolas de educação infantil, ou seja, para atender crianças de 0-6 anos de idade na época; hoje, seria para atender crianças de 0-5 anos de idade.

Nesse processo inter-relacional, o entendimento dos professores do curso é de que houve prejuízos em relação às especificidades de cada proposta e da necessidade de contemplá-las num único curso de quatro anos e com carga horária de 3.425 horas, incluídas 405 horas de estágio supervisionado e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais (atividades complementares). As dificuldades se tornam ainda maiores quando se trata da proposição de que o licenciado em Pedagogia seja formado para conhecer a escola, considerando sua organização complexa e a função de educar **para e na** cidadania; a pesquisa, no sentido de analisar e aplicar os resultados de investigações de interesse educacional; a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de escolas e sistemas de ensino.

No ano de 2007, ano da implantação do curso Pedagogia – LP dentro da modalidade proposta pela Resolução do CNE/CP 1/2006, de 16-5-2006, a UPF, por intermédio da Vice-Reitoria de Graduação (VRG), desencadeou um processo de reformulação curricular dos cursos de graduação, com base na Resolução 18/2007, aprovada pelo Conselho Universitário (Consun). O mote principal desta resolução foi a instituição dos núcleos comuns<sup>11</sup> para todos os currículos dos cursos de graduação desta instituição cuja finalidade consistiu em gerar condições qualificadas para a formação básica, humanística e pedagógica dos licenciandos.

Em razão disso, e de acordo com a Ordem de Serviço da VRG 07/2007, o curso Pedagogia – LP desencadeou no período de dezembro de 2007 a maio de 2008, um novo processo de reformulação curricular para se adequar às novas políticas institucionais. Todavia, destaco que o processo de reformulação curricular dos cursos de licenciatura da UPF proposto como sendo “uma nova política institucional”, traz implícito em seu bojo o ideário neoliberal, já que visa o enxugamento dos currículos dos cursos na perspectiva da redução de “custos”, na lógica de “maximizar resultados e minimizar investimentos”. Por sua vez, entendo que o enfraquecimento dos conteúdos e/ou saberes relacionados tanto aos fundamentos da educação como aos fundamentos metodológicos de ensino, de certa forma, comprometem a construção de uma pedagogia que articule de forma crítica e coerente a

---

<sup>11</sup> Para os cursos de licenciatura e respectivos bacharelados: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras e respectivas Habilitações, Matemática, Música, Pedagogia, Química, o núcleo comum definido está assim constituído: a) Formação Humanística - disciplinas: Iniciação ao Estudo Acadêmico, Ética Geral, Leitura e Produção de Textos, Sociologia dos Processos Socioeducativos, Língua Brasileira de Sinais (Libras); b) Formação Pedagógica – disciplinas: Didática Geral, Psicologia da Educação, Políticas, Estrutura e Gestão da Educação Básica, Educação Inclusiva; c) Eletivas: Ações Socioeducativas Dirigidas a Crianças e Adolescentes em Situação de Risco Social, Educação e Sexualidade na Escola, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação e Direitos Humanos, Organização do Trabalho Pedagógico.

realidade social com o ato pedagógico, consolidando a construção de conhecimentos de forma ativa e interativa.

Nesta reformulação curricular seguiram-se, também, as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, conforme Parecer CNE/CP 3/2006, de 21-2-2006 e Resolução do CNE/CP 1/2006, 16-5-2006, especialmente de que o curso habilita, ao mesmo tempo, para o magistério nos anos iniciais do ensino fundamental e para o magistério na educação infantil. Ainda, cabe ressaltar que esse processo gerou intensos debates entre os professores do curso, visto que foi necessário suprimir do currículo disciplinas consideradas essenciais à formação do pedagogo. Ou seja, para se ajustar ao núcleo comum proposto pela Resolução Consun 18/2007 para os cursos de licenciatura, foi necessário reduzir carga horária de disciplinas dos fundamentos da educação e das metodologias de ensino. De qualquer forma, considerando o contexto e as políticas institucionais, com a aprovação dessa nova proposta curricular para o curso Pedagogia – LP, procurou-se com muita atenção potencializar os espaços indispensáveis ao atendimento das necessidades educacionais, destacando os pressupostos teóricos que podem orientar os futuros pedagogos a realizarem com compromisso ético e moral o desempenho das ações docentes. O colegiado de curso buscou, no entanto, manter vivo o compromisso histórico da Faed/UPF com o processo de formação de professores para atender às demandas socioeducacionais da sua região de abrangência.

Nesse novo processo de reformulação curricular já em implantação, os professores do curso não mudaram a percepção de que houve prejuízos em relação às especificidades de cada proposta<sup>12</sup>, haja vista a necessidade de contemplar num único curso, de quatro anos, com carga horária de 3.260 horas, incluídas 405 horas de estágio supervisionado e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais (atividades complementares). Entre os professores do curso, mantém-se o entendimento de que as dificuldades se tornaram mais acentuadas, uma vez que as Diretrizes propõem que o licenciado em Pedagogia deva, em sua formação inicial: conhecer a escola, tendo em vista a complexidade de sua organização e a função de educar **para e na** cidadania; a pesquisa, com vistas a desenvolver a capacidade de analisar e aplicar os resultados de investigações do interesse educacional; a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de escolas e sistemas de ensino. Uma reformulação que, obviamente, atropela o processo de formação docente e que

---

<sup>12</sup> Curso Pedagogia Séries Iniciais, Curso Pedagogia Educação Infantil e Curso Pedagogia Educação Especial.

deixa lacunas antes providas pelas especificidades de cada curso (Pedagogia Séries Iniciais, Pedagogia Educação Infantil, Pedagogia Educação Especial).

### **3.4 Desenho do suporte para a ressignificação: o curso de Pedagogia Séries Iniciais em regime especial na UPF**

A UPF desde o início da sua fundação investiu na ampliação do atendimento às demandas de formação para atender às necessidades regionais. Os cursos de Filosofia, Pedagogia e Letras Anglo-Germânicas implantados em 1957 foram os pioneiros no processo de formação docente nesta instituição. O compromisso com a preparação de professores para contribuir com a qualificação da educação básica de sua região de abrangência fez com que a UPF criasse alternativas para oferecer oportunidades de formação docente aos professores inseridos em locais de difícil acesso ao ensino superior. Entre as possibilidades, a partir do início da década de 70, através do Conselho Federal de Educação (CFE)<sup>13</sup>, a Faed/UPF conseguiu autorização para oferecer cursos de licenciatura em período especial de férias escolares, com aulas ministradas de forma intensiva (turnos manhã e tarde). Tal iniciativa foi pioneira no país, expandindo-se para outras Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado e do Brasil como uma das alternativas para a qualificação docente, conforme as demandas dessa área.

Com o passar dos anos, em decorrência das mudanças na dinâmica da organização e do funcionamento da escola de educação básica, além das mudanças de legislação, a instituição (Faed/UPF) reestruturou a forma de atendimento à formação de professores em serviço por meio de modalidade especial denominada na instituição de regime especial<sup>14</sup>. A aprovação e a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96), que instituiu a década da educação, trouxe a indicação de que após dez anos de vigência desta lei, somente seriam admitidos para o exercício da docência professores habilitados em nível superior<sup>15</sup> – graduação plena.

---

<sup>13</sup> Pareceres 712/69 e 972/69 – Decreto n. 66 422 – D.O.U. 8-4-1970.

<sup>14</sup> Funcionamento do curso ocorreu nos meses de janeiro (quatro semanas) e julho (2ª quinzena), com aulas pela manhã e tarde e no período de março a junho e de agosto a novembro com aulas quinzenais às sextas-feiras (tarde e noite) e aos sábados (manhã e tarde).

<sup>15</sup> Indicação que consta na LDB 9394/96, art. 87, § 4º.

Em razão disso, tanto professores em exercício e sem a devida titulação como gestores dos sistemas de ensino da região buscaram alternativas para atender essa demanda de formação profissional. A Faed/UPF sensível a este anseio da comunidade educativa regional e com base nas experiências acumuladas no processo de formação nessa modalidade, elaborou um projeto especial que denominou de: “Titulação de professores para a educação básica – ensino fundamental”, oferecendo o curso de Pedagogia Séries Iniciais para atender a esta necessidade pontual, configurando-a como uma modalidade de oferta em regime especial.

Por se tratar da oferta de um curso para atender a uma demanda específica, a de “professores em exercício da docência” nas séries iniciais do ensino fundamental, o projeto pedagógico do curso foi elaborado considerando-se a possibilidade de explorar as experiências destes alunos-professores, que já se encontravam em efetivo exercício docente. O currículo do curso de Pedagogia Séries Iniciais não teve alterações em razão de sua oferta em modalidade especial, mas por meio do projeto pedagógico, deu-se ênfase para que no decorrer deste processo de formação acadêmica se concretizasse a possibilidade de articulação entre o prático-teórico-prático, tornando-o elemento norteador da metodologia de trabalho dos professores do curso.

Cabe ressaltar que o curso foi pautado pelo objetivo de “formar professores para as séries iniciais do ensino fundamental e para a Habilitação Magistério – Ensino Médio, de modo que sejam capazes de participar da formação intelectual e ética de crianças que vivem em diversos e específicos contextos sociais, econômicos e culturais, e que se articulam entre si e no todo da contraditória sociedade brasileira”<sup>16</sup>. Também, reforça este objetivo o empenho dos formadores de preparar professores que possam, com seu trabalho, participar do processo de formação de crianças nos anos iniciais de sua escolarização para que se constituam como intelectualmente autônomos, cientificamente competentes, tecnicamente capazes. Enfatiza-se que o professor necessita desenvolver um significativo sentido de solidariedade social, desenvolvendo um projeto educativo que enfrente os mecanismos produtores do fracasso escolar que atinge especialmente as crianças provenientes das camadas populares.

Tendo a finalidade de concretizar tais propósitos, o projeto pedagógico referenda o princípio histórico do curso, o da ação-reflexão-ação-práxis, o qual permanentemente perpassa a análise das ações desenvolvidas na formação de novos pedagogos. Tal princípio

---

<sup>16</sup> Objetivo que consta do projeto pedagógico do curso de Pedagogia Séries Iniciais da Faed/UPF.

de base teórica freireana, instiga os alunos-professores a envolverem-se em uma metodologia que contemple a participação, a contextualização, o diálogo, a problematização, a relação teoria-prática, a interdisciplinaridade, a pesquisa (investigação), a humanização, a ética. Com isso, também, busca considerar a realidade social e material de como e onde ocorre o processo de escolarização básica, principalmente, o modo como as crianças são iniciadas por esses professores em seu processo de alfabetização, ou seja, como são iniciadas na leitura, na escrita, no cálculo.

De maneira solidária, a formação didático-pedagógica desse professor centrou-se nos aspectos da realidade, dando ênfase à pesquisa sobre a própria prática, uma vez que a prática docente constituiu-se foco de investigação no percurso da proposta de formação em serviço. Para seguir este propósito, todas as atividades orientadas para os seminários de final de disciplina em cada semestre do curso foram planejadas e executadas na perspectiva interdisciplinar. O princípio da interdisciplinaridade, no projeto pedagógico do curso, se explicita como um modo de primar pela qualificação da construção do conhecimento, como uma forma de dialogar de modo permanente com as diversas áreas do saber, como possibilidade de organizar novas modalidades de ensino-aprendizagem.

Em cada semestre do curso, os alunos-professores desenvolviam atividades de pesquisa articuladas por uma problemática que pudesse ser explorada, estudada, por pelo menos duas disciplinas afins, as quais com base nos fundamentos oferecidos favoreceriam a sua análise crítica, bem como à conseqüente sistematização dos resultados teórico-práticos do processo. Enfim, o curso procurou fazer com que os alunos-professores aprofundassem o seu olhar e o seu conhecimento sobre o objeto investigado, refletido e sistematizado.

Acerca da questão metodológica do curso, houve o cuidado para que a docência, por ser o fundamento da construção da identidade profissional do professor, perpassasse a formação pedagógica e específica deste pedagogo. Em relação à construção profissional, os princípios da humanização e da ética foram tomados como base para a reflexão sobre a identidade do professor, uma vez que as exigências e as necessidades da prática docente necessitam de uma sólida formação teórica e crítica que tenha como horizonte o compromisso político-social com o aprendizado e com as necessidades da educação e da própria sociedade.

No que diz respeito à humanização, de acordo com o projeto pedagógico, esse princípio consistia na proposição de situações de troca aos sujeitos envolvidos no curso, o que favoreceria o movimento e o aperfeiçoamento da identidade do professor como forma de

revisitar o mundo dos significados e do próprio sentido da vida. Já em relação à ética, o projeto pedagógico enfatiza a necessidade de que a formação do pedagogo esteja voltada para os aspectos da construção de situações que tornem a igualdade e a justiça social uma realidade concreta.

Com a finalidade de oferecer ao pedagogo melhores condições para o exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental, buscou-se aprofundar os conhecimentos acerca do núcleo temático, como forma de organizar os conteúdos escolares de maneira globalizada e/ou interdisciplinar, acreditando que essa seria uma possibilidade de superar a fragmentação do conhecimento. Atuar tendo como horizonte o núcleo temático implica a necessidade de aprimorar os conhecimentos sobre a interdisciplinaridade, o que possibilita a ampliação da visão de totalidade. Entende-se que o pedagogo terá melhores condições de tratar a complexidade do contexto sócio-cultural de forma integrada, tecendo relações entre a problemática que gerou o núcleo temático e as diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a ampliação da maneira de olhar para a realidade e compreendê-la interligada às tramas da realidade mais ampla e global.

Ao buscar a formação de um professor dotado com a visão de totalidade do conhecimento, tinha o objetivo de superar as práticas de ensino fragmentadas, compartimentalizadas. Para avançar na perspectiva da interdisciplinaridade, considero imprescindível que o planejamento das atividades sejam orientadas para seminários com o propósito que as pesquisas, os estudos complementares sejam realizados no coletivo, isto é, entre os pares que atuam no curso em cada semestre letivo, buscando a integração das disciplinas afins. Para isso, foi necessário o envolvimento do corpo docente do curso como forma de potencializar o espaço-tempo dos alunos-professores dedicado ao curso, bem como de minimizar a indicação de atividades repetidas que evidenciassem a parcialização do conhecimento.

Visando êxito na potencialização do tempo e do entendimento dos alunos-professores, o projeto pedagógico do curso apontava que as atividades de pesquisa orientadas para seminário interdisciplinar deveriam ser elaboradas sob a forma de um roteiro escrito, indicando o tema, os objetivos, os procedimentos metodológicos, a forma de organização, apresentação e sistematização do trabalho, bem como os critérios de avaliação. As pesquisas foram acompanhadas, assessoradas e orientadas pelos professores proponentes e titulares das disciplinas afins.

A proposta referenciava-se, portanto, na pedagogia do conflito, da problematização, da contradição; na perspectiva do pensamento dialético que busca a unidade entre pensamento e ação, bem como que procura a superação dos determinantes da “crise” da educação formal e, conseqüentemente, da sociedade em geral. Pelo exercício do pensamento dialético, acredita-se na redefinição do papel do professor enquanto agente político que auxilia na definição dos aspectos nos quais a sociedade necessita pautar suas mudanças.

Ao ter no horizonte dessa formação a intencionalidade de superar a problemática da educação escolar, houve sim pretensão de abrir caminhos, plantar sonhos que poderão frutificar por meio da reflexão e da ação conjuntas, ou seja, com uma práxis compromissada com a emancipação do educando. Portanto, “[...] no centro das preocupações e das decisões, estavam os processos de ensinar e de aprender, o trabalho pedagógico [...], respondendo à preocupação com a melhoria da educação inicial das crianças [...]” (BORDAS et al, 2008, p. 689). O contato com a realidade auxiliou na definição de princípios que orientaram o compromisso social e político do professor, vinculando as exigências e as necessidades da comunidade escolar ao exercício da docência. Entende-se que a contextualização da realidade escolar, enquanto princípio norteador, permitiu ao professor assumir uma postura teórico-metodológica na qual o fazer pedagógico acontece perpassado pelos conflitos e pelas contradições. O princípio da contextualização se explicita na relação professor-aluno e, por isso, necessita valer-se, também, dos princípios do diálogo, da participação e da problematização.

O diálogo como princípio da ação docente busca o debate permanente entre teoria e prática, aproximando a realidade do educando a uma possível compreensão por meio dos conhecimentos curriculares que estiverem sendo trabalhados. O diálogo, desse modo, constituiu-se em mecanismo de aproximação entre professor e aluno, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos emocionais e afetivos que envolvem todos os sujeitos instituídos no processo de escolarização.

O trabalho dialogado e participativo é o mais adequado a uma postura epistemológica pautada pela dialética. Em decorrência, o trabalho coletivo se revela como a melhor alternativa à produção de significados e de sentidos, o que protege o professor de assumir uma postura de superioridade que tem como suporte um saber fetichizado, arbitrário, dogmático. Acredito que o diálogo e a participação podem assegurar a cientificidade no processo de pesquisa como critério que melhor orienta a práxis pedagógica.

Em termos didático-pedagógicos, é fundamental que se questione permanentemente para que servem os conhecimentos curriculares que são desenvolvidos pela escola. Se os conteúdos são indicados para solucionar problemas concretos da realidade, é preciso saber até que ponto esta finalidade está sendo contemplada. Para isso, o princípio da problematização como recurso pedagógico facilita ao professor entender que “a superação não se faz no ato de construir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação” (FREIRE, 1987, p. 101). De acordo com esse autor, tanto o professor como o aluno necessita saber problematizar o conhecimento que é construído, colocando-o em permanente confronto com a realidade, identificando aquilo que se pode compreender e interpretar acerca do mundo real com os conhecimentos adquiridos. É evidente que apenas a exposição e a transmissão de conceitos, informações, conhecimentos não é suficiente para a compreensão da situação sócio-histórica que é perpassada pela complexidade dos interesses de classe.

A essa constatação se agrega o princípio da relação teoria-prática, o qual implica necessidade de refletir sobre o agir pedagógico escolar e sobre os próprios procedimentos metodológicos que orientam as ações docentes. Acredita-se que o professor pode solucionar a dicotomia entre seu controle sobre o processo ensino-aprendizagem e a construção da autonomia do aluno, assumindo uma posição questionadora – problematizadora.

O projeto pedagógico indicava, também, que a solidificação de um processo metodológico que se pretendia fosse transformador precisava ser construído e executado em parceria entre os professores formadores e entre estes e os alunos-professores em processo de formação acadêmica. Foi necessário, por conseguinte, discutir e redimensionar a cada novo semestre do curso os princípios teórico-metodológicos que orientaram as ações no curso. A respeito disso, o projeto pedagógico do curso propôs reunir os professores que atuaram em cada semestre para avaliar o processo e o projeto de formação em serviço. O resultado de cada avaliação semestral era comunicado aos alunos-professores via representantes de turma que participavam de tais encontros avaliativos e pela própria coordenação do projeto/curso.

No que se refere à avaliação, esta consiste no acompanhamento contínuo e sistemático de todas as fases e atividades propostas para o desenvolvimento do curso. Nesse processo, os seminários realizados com os professores que atuavam no curso foram determinantes para que fosse adotada uma linha de ação comum, respeitando-se as especificidades de cada componente curricular. Esses fóruns, além de avaliar as experiências vivenciadas, ofereceram elementos para a projeção de novas ações para o semestre seguinte,

tanto na retomada de aspectos considerados frágeis em cada etapa, como nas possibilidades de avançar, considerando sempre os resultados já alcançados com o processo.

A participação dos representantes de turma nesses seminários avaliativos teve a finalidade de dar vez e voz aos alunos-professores no sentido de que manifestassem a sua visão crítico-reflexiva em face do andamento das atividades do curso, opinando, sugerindo, reivindicando, sendo porta-voz das inquietações que perpassavam o cotidiano da sala de aula. Certamente que a voz do acadêmico constituiu-se em mecanismo que pontuou indicativos sobre as possibilidades de (re)ordenamento das ações no desenvolvimento das diferentes etapas do curso.

Em relação ao registro dos resultados obtidos pelos alunos-professores em cada disciplina do curso, foram seguidas as normas regimentais da instituição, tanto no que se refere ao desempenho como na questão da frequência às aulas.

## 4. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

### 4.1 Com o pé na trilha ...

Neste capítulo, situo inicialmente o caminho metodológico seguido no estudo ora apresentado, lembrando que o sentido do termo pesquisa adotado encontra apoio em Chizzotti (2005, p. 11) ao declarar que “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem”. Nessa mesma linha Severino (2002, p. 71-72) afirma que pesquisar consiste em “expor e explorar a estrutura dos objetos, mediante instrumentos epistemológicos e técnicos adequados [...]”. Por isso, a atividade científica requer do pesquisador, atitudes e procedimentos ancorados em uma postura intelectual séria e rigorosa, com autonomia em relação aos elementos que possam interferir na sistematização do processo de reflexão. A ação investigativa, desse modo, constitui momento singular para aperfeiçoar o olhar sobre a realidade, bem como para aprofundar teoricamente os estudos acerca da temática, contribuindo com a reflexão sobre formação de professores que carrega marcas de sua trajetória histórica e do seu tempo-espaço.

De acordo com Costa (2002b, p. 14),

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. *Ela se constitui na inquietação* (grifo da autora).

As questões acerca da reflexão sobre a formação de professores necessitam ser olhadas de diferentes ângulos, ou seja, cada realidade demanda um tipo de óculos para ser olhada. Nesse sentido, Costa refere que a história “narra sobre *novos* sujeitos, *novos* movimentos sociais, *novos* gêneros sexuais, e tantas outras identidades quantas os *óculos* deixarem ver, as possibilidades de interpretação permitirem compreender, e a flexibilidade cultural, social e política puder admitir” (2002a, p. 18, grifos da autora).

Em razão desses olhares, os estudos na área de educação indicam que cada fenômeno é tratado de acordo com sua complexidade. No caso de estudos sobre a formação de

professores é necessário considerar os saberes que o professor constrói na sua formação inicial e aqueles decorrentes da sua experiência e da sua prática. Por isso, não se trata de simplificar a abordagem analítica, mas de identificar as variáveis que compõem a problemática e a forma como estas interferem no fenômeno. Entendo, também, que o objeto de estudo precisa ser compreendido nas relações que se estabelecem entre o micro e o macrocontexto social, bem como na perspectiva do desenvolvimento humano.

Nessa ótica, pesquisar significa penetrar na realidade, compreendê-la e talvez ousar modificá-la ou aperfeiçoá-la. A pesquisa também permite entender a tessitura que permeia o desenvolvimento da relação teoria-prática, bem como apontar alternativas para aperfeiçoar o processo da “formação do professor”. Para Chizzotti são fins subjacentes à pesquisa “transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e ideias” (2005, p. 11). Por isso, o itinerário da investigação foi se definindo à medida que o contato com a realidade indicava novas necessidades face aos dados que foram aparecendo e ao movimento que o próprio processo investigativo foi desencadeando.

A pesquisa, portanto, consistiu na produção de conhecimentos, por meio de processos de reflexão, de criação e do uso da imaginação. A cientificidade está relacionada ao compromisso ético e à seriedade do investigador, mais do que à sofisticação dos procedimentos metodológicos e dos equipamentos utilizados. Em educação, a pesquisa necessita tornar-se o eixo norteador do sistema educacional em todos os seus níveis como forma de desafiar desde a leitura crítica sobre os fatos (problemas) ao processo de experimentação pela testagem de hipóteses. Isso indica que é preciso sair do “denuncismo” sobre o caráter cartorial e informativo do ensino, de sua “servilidade” às grades curriculares e aos conteúdos mínimos, das práticas de sala de aula que são repetitivas e transmissivas.

A pesquisa, processo planejado intencional e sistematicamente, possibilitou reunir, registrar, documentar, sistematizar dados, informações, conceitos, conhecimentos, tornando-se a saída para reordenar o ensino na perspectiva formativa, em que professor e aluno sejam “co-partícipes” de um processo solidário que favorece a reconstrução e a reestruturação dos seus saberes.

Sob tais perspectivas, procurei realizar o presente estudo, sem enquadrá-lo num método de pesquisa estático, uma vez que os diferentes lugares constroem e produzem diferentes sujeitos, o que implicou perceber que os professores formados em serviço se

constituíssem em *personas* e em profissionais distintos, também influenciados pelo meio, pela interação sócio-cultural que estabelecem com seus lugares de origem e de trabalho.

Apoiado na convicção de que a reflexão acerca do processo da (re)construção teórica e da ressignificação da prática do pedagogo pode trazer à tona os elementos que contribuem para analisar as dificuldades encontradas na atuação dos professores-alunos do curso de Pedagogia Séries Iniciais, o estudo focalizou primordialmente a ação docente no que se refere à vinculação entre o discurso e a prática no desempenho da ação pedagógica, no intuito de compreender tanto possibilidades quanto limitações teórico-práticas que se entrecruzam na atuação do pedagogo, bem como aquelas que se entrecruzam no próprio ato de pesquisar.

A compreensão dos conflitos que perpassam o cotidiano da universidade e da escola permitiram analisar a natureza dos problemas que originam as dificuldades emergentes **da e na** prática docente dos formados em serviço no curso de Pedagogia. Esse processo constituiu um esforço crítico-reflexivo, com vistas a entender como diferentes fatores interferem na ação docente e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem do educando. Portanto, “investigar como o processo de formação do professor em serviço contribuiu para a (re)construção teórica e a ressignificação da prática pedagógica que se desenvolve no espaço público dos sistemas de ensino, especialmente, na escola”, constituiu-se em exercício que possibilitou aprofundar a reflexão acerca da formação e do desempenho docente.

Desse modo, para investigar a realidade sobre o processo de formação e atuação do professor, considerando a estrutura em que se dá essa formação e a própria atuação foi preciso que o investigador se apropriasse de procedimentos metodológicos e conceitos teóricos, respectivamente, para facilitar a coleta de dados e a interpretação dos fatos investigados. A seguir indico a concepção de método que orientou este estudo, a definição dos sujeitos, dos instrumentos e da coleta de dados – o *corpus* da pesquisa, bem como a modalidade adotada na análise dos dados levantados no decorrer do processo do estudo.

## **4.2 Delineando uma concepção de método/ itinerário**

Delinear uma concepção de método de investigação significa representar, projetar o caminho para estudar um problema delimitado. Nesse tópico, de forma flexível, propus o itinerário metodológico que me auxiliou a explorar a realidade da formação e da ação

docente, permeada pelas especificidades e pelas contradições inerentes ao “ser professor”. Para isso, foi preciso estar ancorado em princípios balizados pela ciência e não apenas em procedimentos técnicos, pois “a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular” (MINAYO, 2004, p. 25).

O problema básico proposto à investigação consistiu em aprofundar a compreensão acerca das possibilidades de (re)construção da base teórica que possa sustentar uma prática docente ressignificada de acordo com as necessidades e as demandas do espaço-tempo, no qual o ser humano se desenvolve, age e se realiza pessoal e profissionalmente.

Por se vincular à área da educação no campo das ciências sociais, a investigação esteve ancorada em metodologia que prioriza a pesquisa de natureza qualitativa<sup>1</sup>, apontando indicadores que permitiram compreender como o saber é produzido e como se relaciona com a práxis pedagógica no contexto da escola. Para Minayo (2004, p. 22), “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados, das ações e das relações humanas, [...]”, o que implica considerar, como aponta Manacorda (1986, p. 64), que

O importante é que pelo menos se tenha consciência da complexidade do problema (da adequação da escola) e que não nos iludamos apenas em multiplicar escolas, preparar professores que saibam gramática e nada mais. Não é suficiente que a escola tenha uma boa didática, bons professores e bons livros. Tenho a impressão que essa difusão da cultura em escala mundial se assemelha muito à distribuição de víveres em países não desenvolvidos. Não se trata de distribuir, trata-se de dar condições de produzir. Essa é a questão. Se existir alguém mais capaz que eu para criar uma nova escola, que o faça. Mas, não será jamais um, seremos todos juntos, pouco a pouco, através da experimentação e do erro.

Constituindo-se mecanismo crítico, criador e prático, o método auxilia a inteligência a descobrir os elementos e as relações que norteiam a problemática focada no processo de estudo. Ainda me reporto a Minayo, quando destaca que “a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro

---

<sup>1</sup> Conforme Becker (1997), os métodos adotados para as pesquisas qualitativas têm menos possibilidades de serem explícitos do que aqueles utilizados para realizar pesquisas quantitativas, uma vez que os investigadores que realizam estudos qualitativos situam o objeto no espaço natural, nos lugares em que as ações acontecem. Ainda, segundo o autor, “as situações de pesquisa qualitativa incentivam, poder-se-ia dizer *exigem*, a improvisação [...]” (1997, p. 14, grifo do autor), por considerar que os métodos são sempre relativos e se vinculam às relações entre pesquisadores e as pessoas que eles estudam, bem como às relações entre as diversas categorias de pesquisadores na produção de resultados.

lugar, um problema de vida prática” (2004, p. 17). Portanto, investigar as questões que estão relacionadas à formação do professor em serviço significa considerar as circunstâncias sociais e culturais em que estes profissionais se inserem, produzem sua vida e exercem o magistério.

Na medida em que a “metodologia de pesquisa, de caráter qualitativo, é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2001, p.16), ela possibilita a compreensão dos diferentes fazeres, nos diferentes lugares da práxis pedagógica do pedagogo. No horizonte de uma orientação dialética busquei também apoio em Chizzotti (2005, p.79), quando enfatiza que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Assim, o estudo primou pelo respeito à singularidade da percepção e da ação de cada pesquisado, procurando, através do procedimento analítico-descritivo, entender o conjunto de possibilidades ou de dificuldades que perpassam os diferentes caminhos da construção da prática pedagógica, bem como as formas que o professor encontra para estreitar o hiato na dicotomia estabelecida entre teoria e prática.

### **4.3 Definindo os sujeitos da pesquisa**

Ao configurar o presente estudo, entendi ser necessário contextualizar o projeto, tanto no espaço institucional como no geográfico, tipificando cada região de onde se originam os alunos-mestres deste curso, uma vez que tal projeto se desenvolveu na estrutura *multicampi* da UPF, assim constituída: Campus Universitário Casca, Carazinho, Lagoa Vermelha, Palmeira das Missões, Sarandi, Soledade e Campus Central em Passo Fundo. Neste contexto, é óbvio que aspectos singulares da região de cada *Campi* necessitam de atenção peculiar no processo investigativo, principalmente em razão das diferenças socioculturais existentes dada a diversificação destes espaços sócio-históricos.

Este estudo se situa no contexto da formação do professor em serviço, através do curso de Pedagogia Séries Iniciais, caracterizando-se como formação inicial e formação continuada. Portanto, seu *corpus* se configura a partir do projeto de formação em serviço, desenvolvido no período de janeiro de 2000 a julho de 2006 pela Faed/UPF, em parceria com setenta e duas (72) Prefeituras dessa região, que formou seiscentos e trinta e cinco (635)

professores até sua etapa final<sup>2</sup> para atuarem na docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Constituíram esse *corpus* os egressos do referido curso e, também, os parceiros diretamente envolvidos no projeto/processo: diretores e coordenadores pedagógicos das escolas por terem acompanhado o processo de formação e, atualmente, por estarem acompanhando a atuação dos docentes formados em serviço em suas respectivas escolas e comunidades.

Este universo de 635 professores formados em serviço esteve distribuído em onze (11) turmas, cujos ingressos se deram respectivamente em 2000/1 (quatro turmas), 2000/2 (três turmas), 2001/2 (três turmas) e 2002/2 (uma turma). Para fins de proceder à determinação dos sujeitos desta investigação, inicialmente, foi distribuído um questionário<sup>3</sup> com questões em aberto para a coleta de dados junto aos egressos de três turmas, cujos ingressos ocorreram em 200/1, 2000/2 e 2002/2 e formaturas em 2003/2, 2004/1 e 2006/1, o que constitui momentos diferenciados ao longo da execução do projeto, considerando também como critério dessa distribuição as diferenças sócio-culturais. O referido questionário foi enviado para cento e quarenta e oito (148) professores, o que equivale a pouco mais de vinte por cento (20%) do universo dos professores formados neste projeto (curso).

Motivou a participação de gestores educacionais no *corpus* da investigação o fato de que, além de o pesquisador necessitar de um contraponto àquilo que foi manifestado pelos egressos, ainda houve investimento de recursos públicos neste projeto de formação em serviço, sendo importante, portanto, compreender qual a possível dimensão de retorno que este investimento está proporcionando, principalmente às comunidades escolares em que os professores-alunos exercem suas funções no magistério. Ressalto que a maioria dos municípios conveniados investiu recursos para a quitação de mensalidades do curso, para custeio de transporte e alimentação dos seus professores-alunos; parte desses recursos foi prevista no orçamento de cada municipalidade, porém alguns municípios destinaram a parcela do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>4</sup> prevista na própria legislação para a formação e atualização de professores. A universidade, por sua vez, concedeu gratuidade de trinta por

---

<sup>2</sup> Neste projeto foram formados seiscentos e trinta e cinco (635) professores em onze (11) turmas, cujos ingressos se deram em 2000/1, 2000/2, 2001/2 e 2002/2 e sua conclusão, respectivamente, em 2003/2, 2004/1, 2005/1 e 2006/1.

<sup>3</sup> O questionário faz parte dos anexos desta tese (p. 228).

<sup>4</sup> FUNDEF – instituído pela Lei n. 9424/96 e implantado a partir de 1º de janeiro de 1998.

cento (30%) sobre o valor das mensalidades, em razão de suas responsabilidades de instituição filantrópica.

Considerando os critérios de escolha, o volume de trabalho a ser enfrentado pelo pesquisador e as próprias limitações de tempo impostas pelo Programa de Pós-Graduação, foi fixado o número adequado de pesquisados para compor o conjunto dos sujeitos indicados à entrevista para este estudo: doze (12) professoras egressas<sup>5</sup> – quatro de cada turma, dois (02) diretores de escolas e três (03) coordenadores pedagógicos. A escolha das professoras egressas para a entrevista<sup>6</sup> deu-se a partir da triagem realizada após a leitura flutuante do material e, por meio de sorteio entre os questionários selecionados, tendo em vista atender aos objetivos do estudo. Já a indicação dos gestores deu-se de forma intencional, considerando o fato de terem acompanhado o processo de formação em serviço desses professores, bem como por estarem acompanhando, em suas escolas, alguns dos docentes formados em serviço, conforme o projeto que é o foco deste estudo.

Acentuo que para sair dos limites das práticas de tendência tecnicista e reiterativa, o professor precisará predispor-se a pautar a sua docência por procedimentos vinculados à pedagogia crítica, o que tem implicações de ordem sócio-cultural, especialmente, daqueles aspectos que até então contribuíram para que este professor se constituísse como tal. Desse modo, ao abordar os aspectos sócio-culturais, me apoio em Bernstein (1996) que aponta que os códigos são produzidos em tempos e espaços muito singulares e, por isso, acredito que é necessário caracterizar cada um dos grupos/turmas que constituem o *corpus* desta investigação. Ou seja, apoiado em Bernstein (1996), ressalto que os significados têm relação direta com o meio onde se inserem e atuam os sujeitos investigados, considerando que o projeto de formação em serviço foi desenvolvido com base numa mesma proposta pedagógica, independente da constituição de cada turma, do meio sociocultural de procedência dos alunos-professores. Com isso, passo a caracterizar de forma mais detalhada os aspectos que dizem respeito aos professores egressos do curso Pedagogia Séries Iniciais, foco deste estudo. Para tanto selecionei três turmas de alunos-professores, as quais estão caracterizadas conforme segue:

---

<sup>5</sup> A partir desta etapa do estudo foram definidos os sujeitos da pesquisa; conforme sorteios dos questionários respondidos e dos sujeitos a serem entrevistados, o conjunto desses configurou-se como feminino, portanto, passo a tratá-las como: professoras egressas, pesquisadas, investigadas, interlocutoras.

<sup>6</sup> Roteiro das entrevistas semi-estruturadas para as professoras egressas e gestoras educacionais encontram-se nos anexos p. 232-234.

#### 4.3.1 Caracterizando professores-alunos do Convênio UPF - Soledade

As turmas deste projeto “Titulação de professores para a educação básica – ensino fundamental” assumiram sua identificação de acordo com o local (campus) em que o curso foi organizado e desenvolvido. Neste caso, a denominação de convênio Soledade corresponde ao fato de que 50% dos alunos-professores procediam do município de Soledade e estavam vinculados a sua rede de ensino; por isso, o curso foi desenvolvido no Campus Universitário Soledade – UPF. Os demais alunos-professores eram procedentes dos municípios adjacentes de Arvorezinha, Fontoura Xavier, Ibirapuitã, Lagoão e São José do Herval. Esta turma era composta por 57 alunos-professores.

Ao ingressarem no curso, a idade destes alunos-professores variava de 22 anos a 49 anos e o tempo de atuação no magistério variava entre 3 anos a 21 anos. O regime de trabalho da ampla maioria consistia em jornada de 20 horas semanais, vinculadas majoritariamente ao ensino municipal. Dos que possuíam regime de trabalho de 40 horas semanais, apenas 7 eram professores municipais e estaduais com 20 horas semanais em cada rede de ensino.

Destaco que, exceto o grupo de alunos-professores procedentes do município de Soledade, com algumas exceções, os demais na sua ampla maioria atuavam em escolas multisseriadas, localizadas na zona rural dos municípios aos quais pertenciam. Entre estes alunos-professores com atuação em classes multisseriadas, era mais gritante a precariedade das condições de trabalho, especialmente no que se refere à falta de material didático, espaço físico adequado e recursos humanos para auxiliar na preparação da merenda escolar e nos serviços de limpeza da escola.

Ao ingressar no curso, a maioria desses alunos-professores atuava nas séries iniciais – 1ª a 4ª série do ensino fundamental; alguns atuando em educação infantil e poucos desempenhando funções de gestão e de coordenação. Cabe enfatizar, ainda, que durante as aulas eram frequentemente explicitadas as grandes dificuldades por eles enfrentadas, principalmente aqueles que atuavam em classes multisseriadas nas escolas de difícil acesso.

No que se refere aos contextos municipais de origem destes alunos-professores ressalta-se que se caracterizam pela miscigenação das etnias italiana, alemã, polonesa, afro-descendentes em suas múltiplas combinações. Nesses municípios, a base econômica centra-se majoritariamente na produção agrícola nas pequenas propriedades em que as famílias vivem em regime de economia familiar. Há nesses municípios um significativo número de

propriedades rurais dedicadas ao cultivo do fumo, estando esses produtores, em razão de tal atividade, vinculados à Companhia Fumageira Souza Cruz. O nível socioeconômico nesses municípios indica algumas carências no que se refere aos aspectos da falta de alimentação, de atendimento à saúde, de habitação adequada, de emprego para a produção material da subsistência. Isso gera grandes dificuldades em garantir um mínimo de qualidade para prover a sobrevivência, ou seja, inúmeras são as famílias que não conseguem produzir a base material suficiente para a sua própria subsistência.

Os alunos-professores procedentes dessas comunidades e imersos naquelas condições socioculturais encontravam-se submergidos pelas dificuldades geradas pelo fato de estarem inseridos em municípios de uma região que apresentava e, ainda, apresenta um alto índice de analfabetismo se comparado a outras regiões do Rio Grande do Sul e do próprio país. Como agravante do quadro de dificuldades, os municípios dos quais provinham esses alunos-professores estavam enquadrados entre os municípios do RS com o menor índice de desenvolvimento humano (IDH)<sup>7</sup>. Portanto, caracterizam-se por apresentar um panorama de significativas desigualdades no Estado, sendo que as taxas de analfabetismo e os baixos índices de IDH contribuem para isso (SANTOS e DAMIANI, 2005).

No que tange à educação escolar, evidenciava-se nesses municípios já no início do curso, um vínculo muito forte entre as escolas municipais e a comunidade em que estavam estas inseridas. Mesmo que a constituição étnica nestas comunidades tenha as características da pluralidade de etnias, a escola também tem referência acentuada à religião católica, como indicativa da necessidade da preservação dos valores e da fé nela professada.

Em relação ao processo de escolarização, é preciso considerar que o fato do analfabetismo ainda estar presente nessa região, quando do início do curso, se poderia constituir em entrave ao processo de ensino-aprendizagem empreendido pelos alunos-professores junto a seus alunos nas escolas. Tal entrave derivava do fato dos alunos, especialmente aqueles provenientes dos espaços familiares menos escolarizados, receberem pouco estímulo para se interessarem pelos estudos<sup>8</sup>.

De acordo com Longhi e Dal Moro (2005, p. 239), o censo IBGE de 2000 indica que o município de Soledade apresentava um índice de 10,6% de analfabetos, parecido com o dos municípios adjacentes que também apresentavam significativo percentual de analfabetos

---

<sup>7</sup> Os dados sobre o IDH foram obtidos por meio do Censo do IBGE de 2000.

<sup>8</sup> Este fato, o da “falta de interesse” pelo estudo sabidamente interfere no processo da educação formal, acarretando dificuldades no que se refere ao seu avanço como um instrumento que pode impulsionar o desenvolvimento sociocultural.

conforme segue: Arvorezinha 11,7%, Fontoura Xavier 18,4%, Ibirapuitã 14,2%, Lagoão 20,8%, São José do Herval 21,4%. Conforme Santos e Damiani “o domínio do sistema simbólico da escrita constitui hoje, na sociedade letrada, indicador de desenvolvimento social, econômico e cultural de um povo” (2005, p. 89). Dessa forma, para avançar no processo de inserção dos educandos no mundo da leitura e da escrita, acredito que é necessário haver maior investimento nas políticas de melhoria da escolarização destes municípios.

Nessa região, também se faz sentir o problema do tratamento social diferenciado à mulher. À boa parte das mulheres foi tolhida a possibilidade de freqüentarem a escola, conseqüência de uma concepção de educação patriarcal que delegava à mulher dedicar-se às atividades domésticas e ao cuidado dos filhos. A escolarização, na visão machista, era considerada desnecessária à mulher. Esta questão tem a marca mais acentuada entre as mulheres agricultoras, o que traduz um processo histórico e cultural das populações inseridas no meio rural. Destaque-se que principalmente as mulheres-professoras carregam as marcas da herança cultural da discriminação e da submissão. Aquelas que residem no meio rural, além da escola, acumulam as tarefas ligadas ao cuidado dos filhos, da casa, da horta, dos animais, o que lhes subtrai o tempo necessário a se dedicarem aos estudos e à preparação das aulas. Tais circunstâncias fragilizam seu processo de atualização e de aprimoramento dos conhecimentos, o que por sua vez fragiliza a construção e a organização de práticas que favoreçam à construção de conhecimentos e não apenas a sua transmissão, memorização e reprodução.

#### **4.3.2 Caracterizando os professores-alunos do Convênio UPF - Casca**

O mesmo princípio de organização foi observado em relação aos alunos desta turma – identificação conforme o local (campus) em que se desenvolveu o curso ou conforme o município que congregasse o maior número de alunos-professores. Esta turma, portanto, denominou-se “convênio Casca”, por ter se constituído por alunos-professores provenientes de Ciríaco, David Canabarro, Guabiju, Montauri, Muliterno, Paraí e São Jorge, municípios adjacentes ao Campus Universitário Casca – UPF. Envolveu 66 alunos-professores com idades entre 20 anos e 52 anos, com tempo de magistério variando de 2 anos a 23 anos, todos com formação no curso Magistério nível médio. A ampla maioria exercia a docência nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série), alguns poucos atuando na educação infantil e/ou em atividades de gestão e coordenação. O regime de trabalho de

aproximadamente 60% deles era de 20 horas semanais. Entre os que atuavam com regime de trabalho de 40 horas semanais, 8 deles eram professores municipais (20 horas) e estaduais (20 horas) enquanto os demais se vinculavam exclusivamente à rede municipal de ensino dos seus respectivos municípios de procedência.

No que tange aos aspectos socioculturais, esses professores inserem-se em contextos municipais cuja população é descendente, em sua ampla maioria, de europeus, principalmente de etnia italiana; este dado indica um potencial significativo no que respeita ao trabalho dedicado ao setor primário, na área específica da agricultura familiar. Na maioria desses municípios o nível sócio-econômico de seus habitantes pode ser considerado médio, ou seja, conseguem ter um padrão de vida razoável, uma vez que neles não encontramos indícios de pobreza e de desemprego alarmantes; existe, pois, uma base material para produzirem sua própria subsistência, seja por meio do trabalho como autônomo seja como empregado.

Em relação aos aspectos da educação escolar, esses municípios se destacam por terem constituído suas pequenas comunidades vinculadas à igreja e à escola, desde a chegada dos primeiros habitantes, filhos e netos descendentes dos imigrantes italianos da primeira geração e oriundos da migração interna no Estado. Ressalto que no processo educativo desses municípios há forte influência da religião católica, professada pela maioria das respectivas populações. Assim, na região de Casca, como na maioria das comunidades originadas pela migração italiana no RS, os descendentes tiveram o respaldo educacional em escola de orientação religiosa católica, como forma de manter vivo o sentido religioso mais do que o sentido do conhecimento escolar (DAL MORO, 1985). De fato, a educação dessa região sofreu intensamente a influência da religiosidade como modo de conservar a “identidade dos italianos, sobretudo de católicos” (SANTOS, 2008, p. 4, no prelo).

O processo de escolarização representou preocupação da população desde a origem dessas comunidades, havendo registros relatando que os pais contratavam professores para ensinarem seus filhos, em especial os meninos, uma vez que em numerosos casos, a possibilidade de escolarizar-se era subtraída da mulher. Na cultura mais tradicional das famílias italianas, a função da mulher consistia em procriar, cuidar da casa e dos filhos e, por isso, na visão dos pais (homens) e na perspectiva do horizonte de uma educação patriarcal, essas não tinham necessidade de escolarização; gerir os negócios da família era atribuição que cabia exclusivamente aos homens. Estudos sobre analfabetismo na região comprovam que o maior índice de analfabetos entre os idosos sempre esteve ligado à figura das mulheres, o que

vem reforçar o alto grau de discriminação referente à questão de gênero, especialmente, pela inferiorização da mulher enquanto indivíduo e ser social.

Conforme Santos (2008 – prelo), a escola de orientação religiosa católica objetivava a dinamização das forças de produção, por isso religião e trabalho deviam tornar-se os propulsores do processo educacional. Também, de acordo com Santos (2008 – prelo) a família italiana caracterizou-se pela religiosidade, e ainda continua recebendo influência da religião, do trabalho e da diferença de gênero, o que se reflete também na educação escolar e nos aspectos socioculturais.

No que diz respeito ao processo de escolarização, cabe destacar a existência, nesse meio, de um elevado grau de exigência em relação ao desenvolvimento dos conteúdos, o que assinala a crença de que quanto mais informações e conceitos a escola, o professor, repassar ao aluno melhor será o nível de ensino e de aprendizado. De alguma forma, esse pensamento tem raízes no processo migratório dos descendentes de italianos que aos poucos constituíram essas comunidades, ancorados na idéia de que a educação institucionalizada forneceria os elementos para fortalecer as formas de produção, de acúmulo de capital, legitimando os interesses dominantes.

#### **4.3.3 Caracterizando os professores-alunos do Convênio UPF - Getúlio Vargas**

A identificação deste grupo como “convênio Getúlio Vargas” deveu-se ao fato de que nesta turma composta por 54 alunos-professores, 34 deles pertenciam à rede municipal de Getúlio Vargas. Os demais alunos-professores desta turma provinham dos municípios de Água Santa, Barão de Cotegipe, Charrua, Coxilha, Florianópolis e Santa Cecília do Sul, sendo que o curso se desenvolveu vinculado à Faed/UPF, Campus Central, Passo Fundo e as aulas quinzenais foram ministradas no município de Getúlio Vargas.

A idade dos alunos-professores, ao ingressarem no curso, variava entre 20 anos a 51 anos, com tempo de magistério oscilando entre 2 anos a 22 anos de atuação profissional. Todos possuíam formação de nível médio habilitação Magistério. Nesse grupo, também a ampla maioria se encontrava atuando nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série), alguns com atuação na educação infantil e outros desempenhando funções de gestão e de coordenação. Dentre os que cumpriam regime de trabalho de 40 horas semanais apenas 5

eram professores municipais e estaduais em 20 horas semanais, respectivamente. Portanto, os demais se dedicavam exclusivamente, ao ensino municipal.

Quanto aos aspectos socioculturais, esses professores estão inseridos em contextos municipais bastante diferenciados em termos das etnias que compõem a população das suas comunidades. Nos municípios de Barão de Cotegipe, Floriano Peixoto e Getúlio Vargas, dos quais procedia a maioria dos alunos-professores da turma, a população é mais acentuadamente constituída descendentes dos imigrantes poloneses, alemães e italianos. A base econômica desses municípios também se centra em atividades no setor primário, desenvolvidas basicamente, nas pequenas propriedades rurais, inseridas na agricultura familiar.

No município de Getúlio Vargas, como nos municípios dele emancipados mais recentemente, evidenciam-se os conflitos entre imigrantes europeus e os descendentes de índios, envolvendo, inclusive, a questão agrária, ou seja, a reconquista pelos indígenas das terras que lhes pertenciam no passado. A base econômica do município de Getúlio Vargas está centrada na agricultura, embora a maior parte da população<sup>9</sup> se concentre na zona urbana. O setor agropecuário, secundado pelo setor da indústria e do comércio, demarca a economia do município de Getúlio Vargas. O desenvolvimento da agricultura ocorre em pequenas e médias propriedades rurais, nas quais a atividade agrícola efetiva-se com o cultivo da soja, do milho e do trigo, já na agropecuária dá-se ênfase ao desenvolvimento da suinocultura e da bovinocultura (LEVINSKI, 2008). Dessas características decorre que o município foi marcado pelos efeitos “da globalização econômica, da crise fiscal, das privatizações e da redefinição do papel do Estado brasileiro, [...] o número de empregados percebe-se, diminuiu acentuadamente. (LEVINSKI, 2008, p. 22). Como resultado, os problemas de natureza social, decorrentes da falta de emprego, expropriam parcela da população de Getúlio Vargas do direito de produzir as condições para uma vida humana com mais dignidade. Nos demais municípios de onde procediam os alunos-professores, por serem de porte menor, as questões socioeconômicas são mais amenizadas e o padrão de vida de suas populações pode ser considerado razoável, haja vista que os problemas de emprego, embora alguns precários, não se fazem sentir com impactos mais aviltantes.

No que diz respeito ao setor educacional, esses municípios tiveram a criação de suas escolas vinculadas à religião católica, no intuito de cultivar os valores e a identidade dos colonos. Os primeiros habitantes implantaram escolas pela necessidade de aprender a ler e

---

<sup>9</sup> Conforme dados da Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul.

escrever, buscando a superação das dificuldades relacionadas à comunicação, o que os mantinha, de certa forma, isolados em razão, principalmente da falta de domínio da linguagem e dos cálculos. Nesses municípios, enfatizo que a pluralidade étnica é a constitutiva das comunidades, que a escola sempre representou preocupação por parte dos pais, especialmente dos que visavam e visam o aprendizado formal para os seus filhos. Por isso, a escola sempre teve estreita relação com a comunidade, especialmente com a igreja, pois na maioria das comunidades rurais, a escola sempre esteve localizada bem próxima à capela, tal como o campo de futebol, o salão de festas e o cemitério.

Também, como já referenciado em outros contextos, por longa data, nesses municípios se fez sentir o tratamento diferenciado à mulher; ou seja, a educação de natureza patriarcal fez com que, em numerosos casos, fosse negada a oportunidade das mulheres terem acesso à escola e ao conhecimento formal. Esse fenômeno, historicamente, tem vinculado ao gênero feminino o maior número de analfabetos, o que denota a tendência de tornar a mulher, quando solteira, submissa ao pai e depois de casada, ao marido. Essa visão patriarcal cristaliza o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos como atribuições que lhes são próprias, considerando-se desnecessário o acesso à escolarização; afinal, as mulheres não se ocupariam das atividades de gerir os negócios da família, destinadas ao homem como provedor dos recursos e das condições para a manutenção do núcleo familiar.

Destaco que, nesse grupo, os alunos-professores vinculados à rede municipal de Getúlio Vargas, com maior intensidade e com menor intensidade, aqueles vinculados à rede municipal de Barão de Cotegipe, contavam com um processo permanente de formação continuada, instaurado, respectivamente há mais de 15 anos e mais de 8 anos. Esse fato atribuiu à turma uma característica específica no que se refere à visão crítica acerca do trato das questões da educação escolar. As falas desses alunos-professores evidenciavam o envolvimento com o processo educativo realizado com base no trabalho coletivo cujos desafios situam-se na necessidade de superar as dificuldades de ordem intelectual e didático-pedagógica.

Ressalto que, na rede municipal de ensino de Getúlio Vargas, a construção e a vivência do projeto político-pedagógico (PPP) constituem-se na utopia principal dos professores e da escola, que apostam na intervenção e na transformação da realidade a partir da contextualização dos diferentes espaços escolares e da inserção dos sujeitos instituídos no processo de escolarização. Desse modo, o PPP representa o horizonte possível da modificação coletiva dos sujeitos e da realidade sócio-histórica, bem como da organização e

do desenvolvimento de uma educação escolar com maior qualidade e com mais justiça social. Conseqüentemente, os alunos-professores, principalmente os de Getúlio Vargas, revelam um compromisso individual e coletivo no que se refere ao planejamento das suas ações individuais e daquelas atribuídas ao conjunto dos agentes instituídos na comunidade escolar (direção, professores, funcionários, alunos, pais).

Ao dar realce ao grupo de professores do município de Getúlio Vargas não estou menosprezando os demais alunos-professores provenientes de outros municípios, mas ressaltando que o processo contínuo e sistemático de mais de 15 anos em formação continuada faz com que se evidencie a diferença dos sujeitos ali inseridos, tanto pela posição que assumem frente às questões afetas à educação como pela compreensão das mazelas sociais no processo ensino-aprendizagem do educando. Referencio que nos municípios de Barão de Cotegipe e Floriano Peixoto existe por parte do grupo gestor da rede de ensino municipal a preocupação com a formação continuada de seus professores. No entanto, essa formação não acontece de forma processual, com assessoria permanente semanal, dada por profissional de educação com experiência na área, o qual se encarregaria de dinamizar o processo, junto à equipe diretiva da SMEC e, diretamente nas escolas junto aos professores.

#### **4.4 Definindo os instrumentos e a coleta de dados**

Como venho insistindo ao longo deste texto, entendo que a pesquisa de campo, só se justifica quando sustentada por um referencial teórico consistente acerca do modo de abordar o objeto/foco de estudo. Tal referencial é determinante para orientar quer a coleta de dados quer sua categorização e tratamento (análise). Por isso, foi necessário manter-me pesquisando em bibliografia pertinente de modo a constituir um referencial teórico adequado a todo o processo de execução do projeto de tese.

A coleta de dados empíricos e de informações a respeito do objeto de estudo realizou-se mediante duas estratégias: aplicação de um questionário com questões em aberto aplicado às turmas selecionadas; realização de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos indicados por sorteio dentre os egressos do curso de Pedagogia que eram professores das redes municipal e estadual de ensino. Os gestores educacionais - diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e supervisores escolares - indicados conforme critérios já descritos foram consultados também por meio de uma entrevista semi-estruturada.

Como alertam os vários autores consultados, o questionário representa um instrumento de coleta de dados e informações de fácil aplicabilidade e com a possibilidade de alcançar um número elevado de sujeitos pelo fato de poder ser respondido de forma escrita. Por sua vez, apresenta algumas desvantagens, especialmente quando se trata de um instrumento com questões em aberto, o que pode diminuir o interesse do pesquisado dada a necessidade de escrever, argumentar e organizar a resposta de acordo com os padrões de escrita da linguagem formal.

O referido instrumento foi elaborado em estreito vínculo com as questões referidas à (re)construção teórica e à resignificação da prática pedagógica; seu objetivo principal foi obter indicadores que orientariam a elaboração e execução das entrevistas realizadas posteriormente com os egressos do curso, os diretores e coordenadores de escolas.

Considero altamente significativo o fato de que dos cento e quarenta e oito (148) questionários enviados retornaram setenta e um (71) devidamente respondidos, número que não corresponde, em geral ao uso do instrumento. Desse total, depois de triagem inicial, dois (2) foram descartados em função da incipiência de dados e da pouca informação trazida. Como os sessenta e nove (69) questionários traziam elementos importantes, concernentes aos objetivos da investigação, percebi ser necessário realizar uma nova seleção, porque teria dificuldade em trabalhar com todos no momento da análise do material empírico. Assim, após cuidadosa leitura flutuante, pontuei os aspectos que considereei recorrentes, embora escritos de forma diferenciada. Com esse procedimento, selecionei, por sorteio, cinco (5) sujeitos (questionários) de cada turma para serem tratados na análise deste estudo, totalizando quinze (15) ao todo. A percepção inicial das categorias em função da recorência respostas se constituiu como um procedimento complementar necessário, tendo em vista que a meta do estudo priorizou o delineamento qualitativo do material coletado; tal procedimento permitiu melhor conduzir a análise do material empírico, sem, contudo, reduzir o caráter do rigor científico e dos cuidados éticos que pautaram a elaboração desta tese de doutorado em Educação. Ressalto a adoção do questionário como importante técnica de coleta de dados, além de facilitar o contato com um maior número de sujeitos, permitiu reconhecer suas percepções acerca de experiências vivenciadas, de expectativas, de perspectivas, de sentimentos, de concepções, de opiniões, entre outros.

Nesse processo voltado à “compreender o campo como possibilidade de novas revelações” (MINAYO, 2004, p. 56), o questionário possibilitou indicar os sujeitos a serem entrevistados, bem como delinear a organização das questões que pautaram a entrevista semi-

estruturada. A determinação final dos sujeitos componentes da entrevista foi realizada em função dos seguintes critérios:

- que o egresso se mantenha, desde o ingresso no curso até o momento da entrevista, em efetivo exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental;
- que os diretores e coordenadores pedagógicos tenham de alguma forma acompanhado o desenvolvimento deste projeto desde o seu início, podendo ou não ser egressos dos cursos deste projeto especial.

A pergunta inicial que norteou este estudo desdobrou-se nas seguintes questões: Qual o sentido que o aluno-professor formado em serviço atribuiu ao curso de Pedagogia Séries Iniciais? Que possibilidades, a partir deste processo de formação profissional, existem de dar novo sentido à prática pedagógica, de ressignificá-la?

O uso da entrevista foi norteado pela percepção de que ela consiste num instrumental que responde a propósitos bem específicos e se caracteriza pela comunicação verbal, reforçando “a importância da linguagem e do significado da fala” (MINAYO, 2004, p. 57). Ênfase, desse modo, aquilo que sinaliza Silveira (2002, p. 139-140) a respeito da entrevista como:

[...] um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas [...] Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. [...], ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os releirá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos.

Devo ressaltar que as falas dos entrevistados passaram pelo filtro da análise descritivo-crítica, uma vez que era meu propósito estudar o objeto a partir de dois olhares: pelo olhar do professor formado em serviço e pelo olhar dos gestores educacionais que partilham dos mesmos espaços da escola, liderando a condução do processo de ensino e de aprendizagem em cada instituição de educação básica. Nesse sentido, apoiei-me em Silveira (2002, p. 134) quando alerta:

[...] surpreende-nos o reiterado hábito de se minimizar o registro das perguntas do entrevistador ou o uso da simples menção à “pergunta do roteiro de entrevista”: efetivamente, concebe-se a fala do entrevistador como mero instrumento de extração de verdades e não como um provocador de outras verdades, outras lógicas.

Baseado nos autores visitados, procurei recolher dos questionários e das entrevistas os dados subjetivos reveladores de valores e atitudes dos sujeitos pesquisados para além de suas opiniões, valendo-me, mais uma vez, da sugestão de Silveira (2002) de que, na entrevista, o entrevistador deve ser, de certo modo, co-partícipe do processo; não atua apenas como espectador de respostas fechadas, mas como dinamizador da articulação das falas, dos relatos, dos discursos do entrevistado. Procurei assim, tornar a entrevista semi-estruturada um momento de interação social que através de um diálogo assimétrico não minimizasse a intencionalidade do pesquisador que procura os dados diretamente na fonte que pode oferecê-los. Sem desconsiderar as limitações da entrevista, busquei valer-me de uma de suas principais vantagens que é a de possibilitar a obtenção de dados e informações a respeito do comportamento e do agir humano com bastante profundidade, oferecendo a devida flexibilidade a que o entrevistador possa esclarecer o sentido do conteúdo passado pelo seu entrevistado. Reafirmando meu compromisso ético e social com a investigação, dediquei atenção especial ao planejamento da pesquisa e, logicamente, à elaboração do roteiro utilizado para concretizar a entrevista; procurei contornar as possíveis dificuldades que foram emergindo no processo investigativo, com a possibilidade de retorno à fonte, ou mesmo de buscar outras fontes que permitissem complementar informações, facilitando, dessa forma, sua interpretação e sua análise.

A organização dos depoimentos escritos (questionário) e dos depoimentos (entrevistas) para promover o processo de análise e interpretação baseou-se no agrupamento das unidades de significado de acordo com a proposta de “análise de conteúdo” de Bardin (1977). Para tanto, utilizei duas modalidades para enfocar os elementos encontrados no material empírico, considerados adequados aos objetivos do estudo. A primeira modalidade consistiu na descrição de parte das unidades agrupadas; já na segunda transcrevi recortes de registros e falas que constavam do material (questionários e entrevistas) em sua versão original. Portanto, as citações reunidas no capítulo V, correspondentes aos dados e informações coletados por meio dos instrumentos adotados, podem ser assim identificadas:

QP. 1 – questionário de professor, cuja seqüência está na ordem dos quinze (15) sujeitos sorteados já explicitada, ou seja, QP. 1 corresponde ao primeiro sujeito sorteado, QP. 2 ao segundo sujeito sorteado, assim sucessivamente;

EP. 1 – entrevista com professor egresso do curso Pedagogia Séries Iniciais, seguindo-se a ordem da realização das mesmas;

ED.1 – entrevista com diretora de escola, obedecendo a ordem da sua realização;

EC. 1 - entrevista com coordenadora pedagógica de escola, obedecendo a ordem da sua realização.

Reitero que o ponto de partida foi o pressuposto de que a partir da reflexão acerca da base teórica (re)construída, da forma como este professor inter-relaciona os saberes com as atitudes e, da relação disso com suas origens socioculturais é que este docente pode atribuir um novo significado à sua prática pedagógica.

Nesse sentido, foi levada em conta a circunstância de que o curso surgiu de uma necessidade a partir das exigências legais (década da educação) provenientes da implantação da LDB – Lei nº 9394/96. De fato, isso deve ser entendido na intersecção entre o desejo e a obrigatoriedade de realizar o curso Pedagogia Séries Iniciais, ou apenas do ponto de vista do cumprimento de exigências legais. É certo que realizar um curso movido por desejo e necessidade pessoal e profissional tem significado diferente do que realizá-lo pressionado pela legislação que ameaça a permanência na carreira do magistério. Penso que o professor que realiza um curso desejoso de qualificar-se profissionalmente, estará mais predisposto a construir sua própria autonomia, num movimento de transformação da prática pedagógica, ou seja, num movimento de ressignificação da própria ação.

Então como entender, de um lado, os professores deliberadamente em busca da formação profissional e, de outro, aqueles cursando uma habilitação de graduação plena apenas para atender os aspectos legais e as exigências de algumas administrações municipais? Como sustentar a idéia de que a formação em serviço contribuiria uniformemente para a (re)construção teórica e a ressignificação da prática pedagógica do professor?

Ressalto que não pretendi neste estudo encontrar respostas acabadas. Ao considerar as contradições que perpassaram tanto a proposta e a execução do *projeto do curso* como as apreciações posteriores dos alunos-professores dele egressos, me detive na reflexão acerca das possíveis re-construções ou construção de novos significados possibilitadas pelo curso a esses professores em exercício na escola. Enfatizo, desse modo, que o avanço na consciência

profissional potencializa as condições para que o professor aja com mais autonomia e com a possibilidade de redimensionar e/ou ressignificar a própria prática pedagógica.

Retomo o objetivo principal do estudo pretendido - *compreender os indicadores que se entrecruzam no processo de formação do pedagogo em serviço, no processo de (re)construção teórica e no processo de ressignificação da prática*, - para destacar que foi preciso considerar na análise desse processo, os elementos emergentes vinculados à relação que o professor em serviço ingressante no curso estabeleceu com o saber; à origem desse professor; a suas experiências e expectativas em relação ao curso; às condições reais que cercaram o processo de formação acadêmica; à relação que o acadêmico estabelece com o conhecimento; aos caminhos da construção da prática do pedagogo; aos aspectos culturais que interferem no processo de formação; a sua visão a respeito da pedagogia; ao imaginário do ser docente; à concepção de docência; às possibilidades de sentir emoções ao estudar e prazer em conhecer; à capacidade de articulação entre os conhecimentos teóricos e a realidade do cotidiano escolar; enfim, às possibilidades de (re)construção da prática pedagógica durante a formação no curso de Pedagogia e de re-adequação dessa prática após a conclusão do mesmo.

#### **4.5 Pontuando possibilidades de análise dos dados**

Nessa investigação, a contextualização constituiu o pano de fundo, já que é dela que emerge a relevância do objeto. Inicialmente, tomei como fonte documental, de “papel” – o projeto “Titulação de professores para a educação básica – ensino fundamental”, o qual contribuiu significativamente na obtenção de elementos que balizaram a seleção e a organização do material empírico coletado mediante a aplicação do questionário e a realização das entrevistas; esse documento viabilizou estabelecer a correlação entre os indicadores apontados nas respostas aos questionários devolvidos e os discursos e propósitos do programa de formação do professor em serviço.

O estudo, desse modo, requereu ultrapassar a dimensão da codificação e do relato, acrescentando novas idéias àquelas apresentadas no início do processo de investigação, pois “a originalidade não consiste em dizer coisas inteiramente novas, mas em expressar de maneira própria e no contexto de seu texto o que outros em outros contextos disseram” (MARQUES, 2002, p. 229). Para que isso ocorresse, foi necessário estabelecer certo

distanciamento do pesquisador em relação ao objeto de pesquisa; ele possibilitou que se efetivasse a crítica, a avaliação, a ruptura da concepção de linearidade dos fatos e da história, a possibilidade de dialogar com novos conceitos ou princípios epistemológicos, exercitando um olhar dialético sobre as tessituras que configuram a experiência humana.

Como já referi, propus-me a interagir com a problemática de investigação por intermédio dos procedimentos da “análise de conteúdo” que, de acordo com Bardin (1977), permite o estudo de fenômenos que transitam da abordagem quantitativa para a abordagem qualitativa e cuja finalidade consiste em aprofundar o “estudo das significações”. Este procedimento metodológico, diz Bardin (1977, p. 42), constitui “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/reprodução [...] das mensagens”. A partir deste conceito, foram considerados não apenas as mensagens comunicadas pelos sujeitos pesquisados, como o conteúdo e as possibilidades de inferir novas relações, articulando os indicadores que orientam a seleção das unidades de significado e a teoria que embasa a investigação. Por conseguinte, os dados se configuraram **no** processo da investigação, ou seja, não surgiram prontos e definidos, mas se apresentaram como um conjunto provisório, permitindo constantemente observar, selecionar, revisar, reconstruir.

A fase de tratamento dos dados/comunicações requereu estabelecer a distinção entre análise e interpretação, pois não podem ser adotadas como sinônimos e nem como excludentes, mas como intercomplementares. Na análise é preciso criar formas de organizar os dados e as informações que mais se coadunem à resposta que se busca para o problema em processo de investigação. A interpretação dos dados e das informações busca dar sentido à resposta, articulando o conhecimento teórico com os elementos emergentes do contexto investigado. Para tanto, o pesquisador necessitou atualizar-se constantemente em relação ao conteúdo do seu objeto de estudo, o que lhe possibilitou avaliar fatos e fenômenos, considerando as interferências do imaginário social, já que a neutralidade total é impossível.

Por isso, nesse processo investigativo, procurei analisar com todo o cuidado o conteúdo das mensagens, sendo fiel aos dados obtidos, às informações coletadas e ao foco da problemática em estudo, procurando desvelar os indicativos interferentes no fenômeno. De acordo com Bardin (1977, p. 17), esse método permite o estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências”, bem como permite desvelar ideologias, diretrizes, princípios implícitos no processo de compreensão do problema. Isso reforça o entendimento de que o

método da análise de conteúdo constitui “um conjunto de técnicas”, que permite classificar, codificar, analisar, interpretar, categorizar conceitos, já que sem isso é difícil realizar inferências sobre o conteúdo das mensagens comunicadas durante o processo de investigação.

A meta principal da análise do material obtido por intermédio dos questionários e das entrevistas é a de “estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico” (BARDIN, 1977, p. 69), por meio da reflexão acerca das variáveis que se entrecruzam na tessitura do conteúdo das comunicações. O conteúdo de uma comunicação oral ou escrita é muito rico, pelo fato de permitir infinitas e valiosas incursões e interpretações. Assim, o procedimento metodológico da análise de conteúdo das comunicações, conforme Bardin (1977), aponta para uma abordagem de organização do tratamento dos dados e informações, que compreende três fases: pré-análise, descrição analítica, interpretação referencial.

A *pré-análise* se constituiu na fase de organização, no período das intuições, que torna operacional a sistematização das idéias iniciais. Constituem missões da pré-análise: escolha dos documentos para análise, formulação das hipóteses e objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação inicial. Por sua vez, as atividades na escolha dos documentos para análise constituem-se de leitura flutuante – consiste no contato rigoroso e atento com os documentos a analisar e a escolha dos documentos – que deve partir do *corpus*, ou seja, do conjunto de documentos para análise, uma vez que a constituição do *corpus* se dá por escolhas, seleções, princípios, regras. São regras adotadas na fase da pré-análise: a exaustividade por considerar todos os elementos do *corpus*; a representatividade que procede à análise por amostragem; a homogeneidade, obedecendo a critérios precisos de escolha; a pertinência com documentos adequados, que correspondam ao objetivo da análise. O processo realizado nessa fase tem por objetivo a organização das unidades de significado.

A *exploração do material* tratou de, sistematicamente, administrar as decisões tomadas na pré-análise, realizando as operações de codificação, de desconto ou de enumeração, de forma coerente com as regras formuladas previamente. Portanto, na fase de *descrição analítica* os dados e as informações foram codificados, classificados e categorizados, considerando-se as unidades de registro identificadas na fase da pré-análise.

O *tratamento dos resultados e sua interpretação* puseram em relevo as informações fornecidas pela análise. Os resultados significativos, por sua vez, possibilitaram propor inferências ao processo descritivo-analítico, considerando os objetivos do estudo, a configuração teórica inicial, bem como as novas dimensões teóricas que emergiram do

processo investigativo. Assim, foi nessa fase que se realizou o reagrupamento em função das características comuns dos elementos classificados na fase da descrição analítica.

As categorias obtidas que estabelecem a base para proceder às inferências, também foram a base para a interpretação do conteúdo manifesto nas mensagens à luz do marco teórico que configura o estudo. A definição de “inferência” adotada é aquela que relaciona o conteúdo da escrita, da fala, comparando-o aos dados de uma corrente teórica explicativa. No presente estudo, optei pela inferência vinculada ao momento histórico estrutural e conjuntural e à concepção dialética, que permite a análise pela orientação da teoria crítica da educação (FREIRE, 1987; GIROUX, 1986), considerando, também, os estudos acerca dos saberes docentes (TARDIF, 2002) e os da formação do professor reflexivo (ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 2000), bem como a contribuição de outros autores que abordam aspectos pertinentes a esse estudo.

Na organização e sistematização dos resultados obtidos, procurei evidenciar de que forma a argumentação teórico-crítica está ou não coerente com o objeto da investigação, comunicando os resultados deste estudo de forma provisória e transitória, sem, contudo, colocar-me na posição de neutralidade. Enfatizei na análise e interpretação dos dados e informações o modo como o eixo básico dessa investigação – a (re)construção teórica e a ressignificação da prática dos professores formados em serviço - se configura ou não na atuação docente e de que maneira os saberes construídos no processo formativo dão sustentação às decisões e aos encaminhamentos da prática em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental, relacionando o saber da formação aos procedimentos metodológicos que ressignifiquem a ação didático-pedagógica.

A relação dialética teoria-prática modifica relações, articula novas formas de dialogar com a realidade, fomenta a sensibilidade para olhar, observar, analisar, interpretar, fortalecendo as múltiplas formas de orientação e condução da prática docente. Portanto, a base teórica que sustentou o estudo ofereceu possibilidade de definir caminhos para análise, interpretação e sistematização do material empírico que emerge da problemática em estudo. Ao final dessa investigação, penso ter conseguido triangular o referencial teórico construído, os dados empíricos obtidos e os referenciais socioculturais que interferem no ato de ser professor dos egressos do curso de Pedagogia Séries Iniciais. Também, espero ter sistematizado os resultados deste estudo considerando os meus limites enquanto pesquisador e os horizontes em que se deu a formação e em que se dá a ação profissional deste professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

No capítulo que segue, analiso os dados e as informações obtidas por meio da organização e sucessivas leituras dos depoimentos escritos e das entrevistas realizadas. O desenho que ali se encontra está configurado em duas grandes categorias<sup>10</sup>, definidas em função da recorrência das idéias e posicionamentos indicados pelos sujeitos interlocutores desta investigação, em consonância com a questão central da pesquisa, que retomo agora: *“compreender se e como os saberes construídos no processo formativo se traduzem na (re)construção teórica e na ressignificação das práticas dos professores formados em serviço, egressos do curso de pedagogia”*.

O material me permitiu, portanto, após seguir os passos da análise de conteúdo, agregar o conteúdo das mensagens em duas categorias, as quais configuram a reflexão analítico-descritiva sobre a relevância da recorrência de posições e concepções acerca de diferentes sentidos e significados sobre o “ser professor” e sobre a “prática pedagógica na escola e na sala de aula”. Na primeira delas que denomino de: “Ressignificando as dimensões da subjetividade do *ser professor*”, trato daquilo que os egressos expressaram acerca das dimensões que possibilitaram agregar uma nova subjetividade ao “ser professor”, considerando que o curso possibilitou o seu aperfeiçoamento pessoal, social e profissional. Já na segunda, cuja denominação é: “Ressignificando as dimensões da prática pedagógica: na escola e na sala de aula” analiso os elementos que explicitam a forma como o curso contribuiu e está contribuindo para a melhoria da intervenção no cotidiano da escola e da sala de aula, no redimensionamento da prática pedagógica do professor.

---

<sup>10</sup> Para Abagnano (2003, p. 121), categoria pode ser considerada “qualquer noção que sirva como regra para a investigação ou para a sua expressão lingüística em qualquer campo”. Também, as categorias podem ser consideradas, em primeiro lugar, como “determinações da realidade e em segundo lugar, noções que servem para indagar e para compreender a própria realidade”.

## 5. RESSIGNIFICANDO O SUJEITO PROFESSOR E SUAS PRÁTICAS

Este capítulo se inicia pela discussão dos dados analisados à luz de alguns referenciais que julgo serem constitutivos da subjetividade do “ser professor” e, por conseguinte, indispensáveis ao professor que tenha como objetivo ressignificar, dar um novo sentido à sua ação pedagógica. O desempenho do ato pedagógico envolve o professor nas dimensões pessoal e profissional, o que implica o desenvolvimento da consciência ética referida ao compromisso social com o seu fazer e com a aquisição do conhecimento específico de sua área de atuação. Trago à discussão, igualmente as diferentes iniciativas de renovação da prática pedagógica fruto das ressignificações derivadas dos aprendizados (saberes) conquistados por meio de múltiplas modalidades formativas oferecidas pelo curso. Nessa perspectiva é que se situa o material empírico aqui descrito, obtido por via dos questionários iniciais e das entrevistas realizadas com o grupo de professoras egressas do Curso, em atividade docente na ocasião da coleta de dados. Esse material analisado e interpretado trata, portanto, de sentimentos e percepções dos sujeitos e de aspectos referentes às intervenções por eles realizadas no seu cotidiano docente, com base nos conhecimentos construídos ao longo do curso. Enfatizo que os aspectos destacados pelos sujeitos pesquisados vinculam-se diretamente às influências positivas que esses exercem sobre seus alunos das séries iniciais do ensino fundamental<sup>1</sup>.

Ao proceder à seleção e à organização do material empírico, por meio da análise de conteúdo aplicada às falas e aos escritos, duas grandes dimensões se tornaram explícitas: uma relacionada ao professor enquanto sujeito e profissional; outra vinculada à sua ação docente, à prática pedagógica desenvolvida na escola e na sala de aula. Constituíram-se, assim, as duas grandes categorias deste estudo, correspondentes, ao mesmo tempo, às questões de pesquisa que alavancaram este estudo e ao discurso dos sujeitos ao explicitarem a visão construída sobre si e sobre a sua prática, tendo como base seu processo de formação no curso de Pedagogia. São elas: 1. *Ressignificando as dimensões da subjetividade do “ser professor”*; 2. *Ressignificando as dimensões da prática pedagógica: a aula e a escola*.

---

<sup>1</sup> Fato este vinculado à formação em Pedagogia Séries Iniciais e à atuação destes professores formados em serviço em classes de 1ª a 4ª série nas escolas de Ensino Fundamental.

Os desdobramentos de tais categorias em subitens evidenciam as percepções e os compromissos de ordem pessoal, profissional e pedagógica das egressas desse curso, o que dá realce às questões do “significado” e do “sentido” do curso para a formação pessoal e profissional. Essas duas grandes categorias evidenciam respectivamente: aspectos vinculados aos novos sentidos/ressignificações no âmbito pessoal, profissional; aspectos relativos à ressignificações no campo da intervenção pedagógica dos professores no desempenho da docência. As professoras (ex-alunas do curso) se manifestaram, tanto no instrumento escrito quanto nas entrevistas, acerca do sentido que o curso produziu e ainda produz em seu *continuum* de formação como pessoa e profissional da educação, bem como acerca das possibilidades que ofereceu e oferece ainda como suporte às intervenções pedagógicas voltadas ao processo ensino-aprendizagem realizado diuturnamente na sala de aula e ao processo de gestão do ensino.

À luz da fundamentação teórica construída para este estudo, busquei filtrar de maneira crítica e reflexiva o conteúdo das mensagens coletadas junto aos pesquisados, para analisá-las e interpretá-las, considerando que as construções apontadas pelas professoras egressas indicam que o curso proporcionou crescimento pessoal ao sujeito professor, bem como à sua forma de atuação; portanto, possibilitou atribuir novo significado e novo sentido para o “ser” e para o “agir”. Nesta tarefa, foi fundamental o apoio de Bernstein (1990), quando enfatiza que os significados são definidos pelo contexto de inserção dos sujeitos, ou seja, os significados são resultantes do complexo processo de relações dos seres humanos entre si e com o meio, portanto, significado não é princípio.

Ao examinar as contribuições do curso de Pedagogia Séries Iniciais ao processo de (re)construção da base teórica e, conseqüentemente, à compreensão do modo como o professor formado em serviço está ressignificando sua prática docente, foi igualmente indispensável considerar os dilemas, os conflitos, as preocupações, as possibilidades, as crenças, os desafios que perpassam o contexto escolar, o agir dos docentes e o próprio desenvolvimento da dinâmica do tornar-se diuturnamente professor.

## **5.1 Ressignificando as dimensões da subjetividade do “ser professor”**

Tratar de questões relacionadas à pessoa, ao indivíduo professor significa falar de um sujeito política e pedagogicamente situado num contexto e num tempo determinados. Logo,

não se fala aqui de um indivíduo estático e imune às determinações sócio-históricas de uma carreira em permanente busca para transcender a problemática que perpassa o campo específico do agir docente. Essa problemática reside, se insere, tanto no campo da subjetividade, no ser e estar do sujeito professor como nas condições objetivas patrocinadas pelos sistemas de educação. Nesse sentido, ao ocupar-se de um objeto de investigação o pesquisador necessita, além do recorte exigido ao aprofundamento do estudo, priorizar mecanismos que possibilitem obter uma visão geral e contextualizada de tal problemática. Ao mesmo tempo, não compete ao pesquisador determinar aquilo que o professor deva fazer no contexto escolar, mais precisamente na sala de aula, mas sim refletir acerca daquilo que é/seria possível esperar que o faça, produzindo ferramentas e instrumentos mais adequados para orientar ações de intervir, modificar, revisar a ação docente. Assumindo essa intencionalidade, recordo que inicialmente foram buscados os dados e informações referidos basicamente, ao modo como o aprendizado realizado no curso de Pedagogia auxiliou e/ou auxilia o professor egresso a (re)construir sua base teórica, por via da atribuição de novos significados e novas direções no perceber-se como sujeito-professor. Algumas dessas evidências estão diretamente imbricadas com as declarações a respeito das novas práticas docentes adotadas. Contudo, meu esforço inicial de análise fixou-se naquelas que ressaltavam os efeitos do curso sobre a ressignificação do ser/constituir-se professor. Portanto, esta seção traz a descrição e a análise dos dados e das informações que dizem respeito ao sentido atribuído ao curso a partir de suas contribuições quanto a abrir perspectivas ao professor-aluno no sentido de para assumir-se como agente que cumpre seu compromisso social e político-pedagógico com o processo educativo formal.

Dentre as múltiplas unidades de análise que emergiram do material empírico, destaco aquelas que me possibilitaram reagrupá-las em uma categoria mais ampla que expressa indicadores de como o professor formado em serviço está “se ressignificando” como “ser professor”. O reagrupamento das unidades em torno de uma temática mais abrangente que denomino de categoria ofereceu-me a possibilidade de analisar as contribuições do curso no que se refere ao aprimoramento e desenvolvimento da consciência sobre a necessidade de dar um novo sentido ao exercício da docência<sup>2</sup>. Sem dúvida, esta forma de categorização de análise e interpretação tem a ver com as significações por mim inferidas ao conteúdo das mensagens e se relaciona diretamente à minha concepção sobre a formação de professores,

---

<sup>2</sup> Relembro que o curso de Pedagogia da UPF foi oferecido em modalidade especial para ser realizado pelos professores, concomitantemente ao exercício do magistério na educação básica.

orientada especialmente, pelo crédito que deposito na teoria crítica de base freireana e frankfurtiana.

Busquei atentamente mapear os temas presentes nas falas dos investigados. É óbvio que os conteúdos explicitados pelos sujeitos do estudo entrelaçam-se às suas crenças, aos seus fazeres e saberes, enfim aos códigos que lhes possibilitam atribuir significado e sentido a um processo de formação e, conseqüentemente, a sua ação docente. Ciente dos riscos em que incorro nesse processo analítico e interpretativo, mas com a seriedade e o distanciamento que me foi possível, procuro discutir os elementos que movem as professoras formadas em serviço a atribuir novos horizontes à dinâmica de sua vida pessoal e social, bem como ao exercício profissional e à sua relação com o saber e o fazer pedagógico. Minha abordagem em relação aos dados e informações pauta-se em valores que transitam entre os aspectos de ordem pessoal e os de natureza pedagógica que dizem respeito ao exercício docente.

Assim, procuro pinçar os elementos que fazem referência aos indicativos teóricos com base nos quais o professor realiza a reflexão crítica sobre as suas práticas, ficando atento, ainda, ao modo como narra o desenvolvimento de sua trajetória pessoal e profissional. Em outras palavras, busco compreender as diferentes dimensões de sentimento e (re)conhecimento que auxiliam as professoras egressas do curso a promoverem suas ações com autonomia intelectual e pedagógica, indicativos da atribuição de novos significados à sua própria condição de “ser professor” e às exigências e possibilidades de sua prática docente. Com esse propósito busquei entender o curso desenvolvido e a escola na qual atuavam as professoras-alunas, como espaços contínuos do refazer-se professor, ou seja, como espaços de educação contínua. Este movimento implicou compreender como teoria e prática são mobilizadas no agir docente das professoras, a fim de gerar novos conhecimentos com base na realidade da escola, da sala de aula.

### **5.1.1 Resignificando sentidos do “ser professor”: as “novas” subjetividades descobertas**

Este tópico trata de “significados” e “sentidos” que o curso de Pedagogia produziu entre as investigadas, ilustrados através da atribuição de novas percepções e posicionamentos acerca do “ser professor” e, conseqüentemente, acerca da ação pedagógica que dele se espera. Tratar de “significado” e de “sentido” requer minimamente que se atribua uma

concepção mais reflexiva para a polissemia que tais termos encerram. É tarefa nada fácil, dada à multiplicidade de interpretações e de significados que tais expressões podem assumir ao serem utilizadas, uma vez que o significado sempre está relacionado ao sentido de quem o atribui e aos objetivos a que serve tal significado.

Retornando à discussão apresentada no Capítulo 2, entendo que a atribuição de um “significado” e um “sentido” a um objeto ou situação qualquer está estreitamente relacionada à associação entre a leitura de um signo e a leitura de mundo. É certo que o “significado” e o “sentido” tem a ver com o universo simbólico, sobretudo, com a sensibilidade que desenvolvi em relação ao objeto de estudo, o qual faz parte de meu dia-a-dia, de meu campo de trabalho, enquanto formador de futuros professores. Em busca da compreensão de qual/quais “significado(s)” e “sentido(s)” o curso representa à vida pessoal e profissional, detenho-me, pois, a tentar ler cautelosamente o mundo que se abriu às interlocutoras deste estudo.

Considerando o conjunto dos depoimentos reveladores de mudanças provocadas pelo curso, destaco as falas a seguir como altamente expressivas.

O curso de Pedagogia [...] me fez crescer como pessoa, ser mais crítica, autônoma e comprometida com a educação e com a cidadania. Hoje não sou apenas uma educadora titulada, mas uma pessoa melhor, com uma visão de mundo mais alargada (QP. 8).

Com a realização do curso de Pedagogia me senti mais segura, mais preparada para realizar o meu trabalho. Agora conheço melhor as diversas teorias da educação e a sua relação com a prática, entendo melhor como ocorre o processo de construção do conhecimento na criança e como posso intervir junto ao professor para que esse processo seja mais significativo (EC. 1).

O curso de Pedagogia foi bom tanto para mim como para meus alunos, porque modifiquei minha maneira de compreender o processo ensino-aprendizagem, consigo olhar com mais atenção para os meus alunos, para as suas necessidades. Eu procuro levar para os alunos aquilo que eu aprendi, fazendo o meu trabalho da melhor forma possível. Hoje, eu enfrento melhor as minhas dificuldades, já tenho a idéia de onde buscar ajuda quando tenho necessidade, pois o curso abriu-me outros horizontes, deu-me melhores condições para ser mais persistente, ser menos angustiada, lidar melhor com a realidade da sala de aula (EP. 2).

No que diz respeito, especificamente, aos efeitos do curso sobre a subjetividade do professor, as depoentes apontam que este as fez crescer como pessoa, tornando-as mais humanas, dando-lhes melhores condições para conviver com o diferente, a começar pelo

cotidiano familiar, estendendo-se para o espaço social e escolar. Referem-se, ainda, a que o curso possibilitou condições para o autoconhecimento, para refletir acerca das suas origens como professoras, o que ampliou a sua visão e a sua compreensão de mundo. Os depoimentos a seguir são exemplares:

Eu me sentia uma professora apagada, mas o curso me fez reafirmar aquilo que gosto de fazer, me incentivou, em cada disciplina aprendi mais. O curso fez com que eu me sentisse capaz, que tenho idéias, que tenho planos, que a educação me permite muitas realizações. Agora tenho suporte para agir de acordo com a minha realidade, para fazer o processo ensino-aprendizagem avançar (EP. 8).

Hoje tenho um horizonte em minha vida e se estou no magistério tenho que fazer aquilo que posso de melhor para os meus alunos. Para isso, preciso continuar sempre me aperfeiçoando porque ainda erro muito, mas penso que é a partir do erro que se pode construir coisas melhores, não só profissionalmente, mas, também, pessoalmente, por meio das relações que se estabelecem com os outros. Acredito que estou sendo melhor como pessoa, e como professora estou, com certeza, fazendo melhor aquilo que vinha fazendo antes de cursar a Pedagogia (EP. 6).

Realizar o curso de Pedagogia fez parte do sonho de muitos dos professores formados em serviço: não cursaram apenas porque no momento da formulação do convênio estava em jogo a permanência ou não no magistério após a “década da educação”<sup>3</sup>. No caso dos sujeitos da pesquisa, esse sonho veio acompanhado da ampliação do conhecimento considerado essencial para cumprir com as funções inerentes ao exercício da docência. O conhecimento construído na graduação fez com que se sentissem mais valorizados como seres humanos e como profissionais. Possibilitou-lhe sonhar com dias melhores para a profissão docente, enxergando melhor e mais longe, vendo o mundo na sua forma multifacetada e construindo alternativas para torná-lo melhor, mais justo, mais humano; passaram a sentir-se mais seguros em “ser professor”, percebendo com mais clareza seu espaço e responsabilidade profissionais em sala de aula, gerando mais segurança no desenvolvimento do planejamento didático e no incentivo à reflexão das práticas diárias, o que torna as atividades docentes mais significativas. Em suas falas é constante a referência a que a base teórica construída ao longo do curso possibilita a reflexão sobre a própria prática atual, como mostram as falas a seguir:

---

<sup>3</sup> De acordo com a LDB-1996, a partir do final dessa década (ou seja, de 2006) seria exigido que para atuar na Educação Básica o professor deveria ter formação em graduação de nível superior, compreendendo que a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental, igualmente se enquadram nesta exigência.

O curso de Pedagogia em convênio foi a oportunidade maravilhosa que tive para concretizar meu sonho de cursar uma faculdade. O curso me proporcionou novas amizades, novos conhecimentos, troca de experiências, novas metodologias para inovar a minha prática pedagógica, o que me incentiva a fazer um trabalho melhor, um planejamento melhor (EP. 11).

[...] hoje me sinto mais realizada, me sinto em melhores condições, não superior aos outros colegas, mas me sinto com mais autoria, porque sei acompanhar melhor uma discussão, tenho uma base teórica mais sólida, ou seja, quando os professores comentam sobre algum autor, alguma teoria, tenho noção daquilo que estudam, pesquisam, porque li e estudei a respeito do tema educação, com isso, me sinto em melhores condições de debater, de participar de rodas de conversas (EP. 4).

Dentre as primeiras compreensões alcançadas a partir da leitura do material empírico refiro o sentido atribuído ao curso de Pedagogia como a ponte entre o conhecimento teórico e/ou prático que cada professor formado em serviço conquistou no curso de Magistério nível médio, assim como no próprio exercício profissional e na nova formação em nível superior. Para determinados sujeitos, o curso de Pedagogia ofereceu a possibilidade de recordar aspectos teóricos que haviam sido abordados já no curso de Magistério. Outros, contudo, fazem referência à habilitação em nível médio como sendo uma formação de caráter mais técnico e uma formação mais ligada à ação prática, sem a preocupação com a análise dos resultados produzidos, enfatizando a utilização de mecanismos ditos “tecnicistas”. Ao referirem o curso de Pedagogia como importante para o aperfeiçoamento pessoal e profissional, os depoimentos recolhidos indicam que ele provocou, por exemplo, melhoras no que tange à compreensão de como trabalhar com a criança; tal aspecto foi valorizado, sobretudo, porque no curso Habilitação Magistério não foi fortemente enfatizado; ao contrário dava-se muita ênfase às técnicas e aos recursos de ensino, sem, contudo, aprofundar a relação entre teoria e prática, entre planejamento e ação.

Em suas falas, as pesquisadas testemunham terem crescido como pessoas, conseguido redimensionar saberes e práticas mais “antigas”, aprendidas quando da formação anterior. Ao tomarem como base o curso de Magistério nível médio para fazer o contraponto com a formação na Pedagogia existe a convicção de que a formação de nível médio é mais restrita, que a visão sobre os processos de ensinar e de aprender é muito limitada. Dizem eles em relação ao descrito:

Hoje me sinto mais preparada para atuar com os alunos em sala de aula, deixei de me preocupar somente com o uso de alguns recursos, sem saber muito porque usá-los. Abandonei algumas práticas de natureza tecnicista, que aprendi no curso Magistério de nível médio (EP. 9).

No curso de Pedagogia construí uma base teórica que me ajudou a melhorar a prática docente, a ver que os meios são importantes como recursos de aprendizagem, mas que é preciso saber porquê e como utilizar algumas técnicas/recursos em sala de aula. Para mim hoje isso tem outro sentido, aprofundei aquilo que aprendi no Magistério (QP. 5).

O curso de Pedagogia contribuiu de modo significativo para minha prática. A partir dele pude compreender melhor como trabalhar com as crianças, pois no Curso Magistério nível médio a visão era bem restrita e muito pouco voltada para a relação teoria-prática. Dava-se maior ênfase ao tecnicismo, ou seja, às técnicas e aos recursos de ensino (EP. 2).

Essas considerações, de certa forma, não causam estranheza já que os debates entre os educadores, desde meados dos anos 1980, já insistiam sobre o caráter bastante precário da habilitação profissional em nível médio face aos avanços teóricos registrados na área da educação e as exigências crescentes resultantes do enfrentamento dos professores com um contexto social e cultural cada vez mais complexo. Os estudos e pesquisas na área da Pedagogia também demonstram essas características, como aponta Nogaro (2002, p. 273):

[...] a preparação do professor primário durante muito tempo deu-se na formação apenas de nível médio, num tempo bastante reduzido, predominantemente discursiva, sem a exigência de uma preparação mais específica para atuar nas séries iniciais e com uma dissociação e distância muito grande entre a teoria e a prática, sendo que a relação com esta última era bastante pessoal e direta, e ao mesmo tempo escassa.

De maneira geral, as professoras neste estudo manifestaram que no início do curso de Pedagogia tiveram algumas dificuldades para superar os desafios, devido a seu distanciamento do hábito de estudar e tendo que conciliar, nessa etapa da sua formação, a profissão, os estudos e a família. Entretanto, revelam que pouco a pouco as dificuldades foram sendo superadas assim como acentuam terem recebido o apoio de familiares, colegas de escola, direções de escola e das próprias Secretarias Municipais de Educação. Isso pode ser comprovado nas falas a seguir:

[...] a princípio pensei que não teria condições de enfrentar quatro anos do curso de Pedagogia, porque fazia muito tempo que estava sem estudar, só dava aulas, lia muito pouco, fiquei como medo de não poder acompanhar a turma, mais com filhos e a casa para cuidar (QP. 1).

No decorrer do curso, as dificuldades de tempo e o medo de não poder atender as exigências do mesmo e do trabalho foram sendo sanadas. Sem dúvida, foi um período maravilhoso, de afirmação e de renovação de concepções, mas de muitas exigências em termos de leituras, estudos, pesquisas e trabalhos acadêmicos (EP. 5).

Para a concretização do sonho de cursar Pedagogia foi importante o apoio que recebi de meu esposo, dos dois filhos, que aceitaram bem minhas saídas de casa para a faculdade nos períodos de aula (janeiro, julho e finais de semana). Na escola também a direção sempre deu apoio, criando condições para recuperar as aulas e para sair para o curso (QP. 2).

É destacado como ponto significativo o fato de o curso ter sido construído como um projeto destinado a acadêmicos-professores em efetivo exercício na escola, o que favoreceu a troca de experiências entre colegas de diferentes municípios, contemplando realidades singulares, distintas, o que fortaleceu um maior vínculo de solidariedade entre os professores-alunos. Tal interpretação se evidencia no depoimento:

[...] posso afirmar que com o curso ampliei mais meus conhecimentos, principalmente por ter compartilhado com os colegas, todos professores, as experiências de sala de aula que vivenciávamos neste período. O curso destinado somente para professores em exercício ajudou-me a orientar melhor meu trabalho na escola (QP. 7).

Com isso, acredito que os professores em formação se desafiaram mutuamente a repensar a sua prática, a inovar a maneira de dar aulas. Tal situação evidencia o que afirma Tardiff (2002, p. 118): “o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas”. Aproximando-me dessa perspectiva, entendo que o aspecto da “ressignificação da prática pedagógica” envolve a inter-relação entre o curso de formação – Pedagogia Séries Iniciais e o lugar de vivência e de atuação do professor formado em serviço. Tal conexão configura-se como uma possibilidade de desvelar os códigos que perpassaram o processo de formação acadêmica e aqueles que perpassaram e estão perpassando o cotidiano sócio-histórico em que estas professoras vivem, convivem e atuam profissionalmente.

O fato de realizarem o curso e ao mesmo tempo exercerem as atividades docentes favoreceu a comparação entre o que ocorria na sala de aula e a teoria trabalhada pelos professores no curso. O cotidiano da escola e das práticas docentes esteve sempre em pauta durante as aulas do curso, possibilitando a análise das experiências que se sucediam nas

classes de cada professora-aluna; igualmente eram debatidas novas e possíveis alternativas para redimensionar as práticas junto às crianças. Tal situação, envolvendo experiências e trocas de resultados, contribuiu para aperfeiçoar seu trabalho docente; fortaleceu-se o crescimento social e profissional pelo fato de ser assegurada a base teórica de que os professores necessitavam para avaliar criticamente e qualificar seu trabalho docente. O curso, então, teria aberto inúmeras portas àquelas professoras mais comprometidas com a possibilidade de ressignificar a prática docente, tornando seu trabalho pedagógico mais desafiador, e configurando em cada professora-aluna um modo próprio de perceber, de pensar, de agir no cotidiano socioeducacional; de acordo com os registros e falas, essas professoras não mais concordam com a idéia de aceitarem coisas prontas e fechadas por entenderem que estão mais preparados para enfrentar os desafios do contexto escolar na perspectiva de superar as eventuais dificuldades que emergem na organização e na própria ação docente. Esse modo próprio configura uma visão mais crítica do espaço da educação e do educador, perspectiva que, afinal, orientou a concepção do próprio curso.

Entre as egressas, foi comum a posição de que a licenciatura em Pedagogia mostrou várias formas de o professor entender o ser humano, o desenvolvimento de suas habilidades e atitudes, a construção do conhecimento. Confirmando o que os teóricos e a própria pesquisa educacional já tem mostrado, uma depoente afirma: “conhecimento não se ensina, se constrói na interação, no aprender, na vivência, na mediação” (QP.1). No discurso das depoentes há outras referências sobre o “antes” e o “depois”:

[...] o curso foi muito importante, mas para dizer o quanto foi importante eu precisaria registrar em forma de paralelo o meu fazer antes e agora depois do curso, me sinto mais comprometida, melhor preparada, mais segura e sempre desafiada a buscar mais (EP. 3).

[...] vejo que a prática que eu tinha antes do curso e o que faço hoje mudou radicalmente, tenho outra visão acerca da prática na alfabetização. [...] a mudança se deu porque eu me inquietei, me senti provocada pelo que se debatia no curso, penso que se eu não quisesse não teria mudado, a mudança também depende de cada um, o curso ajuda, mas se a gente não quer pode continuar na rotina de sempre, apenas transmitindo conhecimentos (EP. 1).

O curso melhorou o modo de ver o mundo, principalmente a educação, de tratar as pessoas, de buscar e de querer conhecer mais. O curso despertou em mim a curiosidade, o desejo de realizar um trabalho que ajude ao máximo o aluno a crescer em conhecimento e como ser humano. O tempo do curso foi maravilhoso, melhoramos a nossa convivência em grupo, [...] partilhamos angústias, dificuldades, alegrias, brincadeiras. No bom sentido aprendi a reclamar, uma vez que até para isso é preciso conhecer e ter argumentos, pois o conhecimento ajuda fundamentar uma justificativa. Com certeza o curso me ajudou a tornar-me melhor tanto na família como no trabalho (EP. 11).

A partir do curso consigo respeitar e compreender melhor os alunos e os colegas de escola. Sem dúvida, tenho um melhor entendimento daquilo que contribuí, que interfere no processo de aprendizagem do aluno. Hoje tenho mais facilidade de olhar para o lado humano, para aquilo que os educandos têm de bom, para suas capacidades, desafiando-os serem pessoas que podem fazer alguma coisa para si e para os outros (EP. 10).

Tais depoimentos referem-se ao modo como as professoras, a partir do curso, passaram a perceber as questões relativas à compreensão do mundo, do ser humano e também dos conteúdos escolares. Conforme Popkewitz (1991) para alcançar essa compreensão o professor necessita desenvolver uma valorização mais crítica acerca da dinâmica interna da sua formação e das relações que existem entre a cultura e a ideologia dominante da nossa sociedade, bem como das conseqüências que essa relação acarreta sobre o desenvolvimento dos programas e das pesquisas educacionais. Ora, sem a compreensão da dinâmica da realidade e da inter-relação cultura-ideologia dominante, torna-se difícil compreender o desenvolvimento humano e as possibilidades de intervenção nesse desenvolvimento, por meio da ação do professor – da educação formal. Isto implica não perder de vista o vínculo que existe entre as estruturas sociais e a ação humana, ou seja, a capacidade de avaliar o modo como tais estruturas interferem no ato de ser professor e no ato de ser aluno. É possível - e bastante provável em razão dos condicionantes pessoais e da própria duração do curso – que os sujeitos da pesquisa não tenham alcançado totalmente a dimensão crítica de que nos fala Popkewitz (1991). No entanto, permito-me afirmar que a sensibilização foi efetiva, os caminhos estão abertos a novas compreensões.

As assertivas trazidas pelos sujeitos contribuem, também, para confirmar a idéia de que a Pedagogia, enquanto ciência da educação se caracteriza pelo olhar reflexivo sobre a prática, sobre a ação do professor, procurando analisar e interpretar o movimento e os resultados do processo ensino-aprendizagem. Para Schön (2000), a reflexão na prática profissional tem papel importante, principalmente, quando o professor estrutura os problemas para solucioná-los, uma vez que estes não se explicitam já organizados e definidos.

Ampliar o sentido e o significado da educação e do trabalho escolar vai além da sala de aula, da série, da escola, pois supõe percebê-los interrelacionados à vida, ao contexto cotidiano, ao poder de contribuir para transformar a realidade, no sentido de uma sociedade mais justa, humana, igualitária. Em razão disso, o professor, no processo de sua formação,

[...] precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que ponto elas se relacionam (PEREIRA, 2000, p. 47).

Esta citação baliza aquilo que está expresso no material empírico: o curso possibilitou à professora-aluna sair do reducionismo que configura o professor como um mero transmissor de conhecimentos, imprimindo-lhe o conceito de “professor mediador” da construção do conhecimento, qualificando a formação do educando para que ele possa intervir no meio em que se insere e convive. É o que testemunha uma depoente:

[...] ao término do curso de Pedagogia me tornei uma educadora com outra visão, organizando melhor o planejamento das aulas, usando metodologias mais adequadas, partindo sempre da reflexão. Após cada aula faço uma análise da mesma e reorganizo as ações de modo a sanar as dificuldades dos alunos, repensando minha própria prática (QP. 4).

A respeito disso, as pesquisadas expressam que mudar a prática pedagógica não é tarefa fácil, pois existem muitas barreiras a serem transpostas: aquelas construídas pelo próprio professor, especialmente, a resistência ao novo; aquelas instaladas na instituição escolar, de caráter mais burocrático como, por exemplo, as exigências de “vencer” os conteúdos arrolados nos planos de estudos a cada bimestre, de aplicar duas provas bimestrais, de utilizar fórmulas matemáticas para obter a média dos alunos, determinando sua aprovação ou reprovação.

Ao considerar os educandos, seus alunos, como agentes ativos no seu próprio processo de construção de conhecimentos, as pesquisadas destacam seus avanços no processo de tomada de consciência, à medida que percebiam o quanto já haviam errado e, aos poucos, procuravam modificar sua prática pedagógica, a partir da análise das implicações de ordem teórico-metodológicas que intervêm no processo e que podem ou não contribuir para tornar o ensino mais ou menos significativo. Assim, a maioria das investigadas diz ter aprimorado sua visão acerca da educação, compreendendo melhor as formas de como trabalhar com as crianças, de como organizar suas aulas de modo a que os alunos participem, opinem, pesquisem, compreendam os conteúdos trabalhados.

Nessa linha, as seguintes manifestações corroboram essa atribuição de novos significados à educação e à própria atuação profissional:

O curso me desafiou a ser mais comprometida, a agir de forma diferente de como agia antes. Penso que não agia tão errado, mas era de uma forma mais tecnicista, me preocupava mais em vencer os conteúdos, não olhava o lado humano, as dificuldades dos alunos. Hoje tenho mais segurança para definir por onde andar, as tarefas que os alunos precisam realizar, a forma como devo observar o processo de cada criança em sala de aula (EP. 8).

Comecei o curso com 23 anos de trabalho, mas ele veio trazer aquilo que eu precisava, primeiro esclarecendo minhas dúvidas, minhas dificuldades. Eu sempre trabalhei com dúvidas, com muitas interrogações, muito sem saber se aquilo que fazia estava certo. No decorrer do curso fui encontrando uma luz para aquilo que me incomodava, me angustiava, fui tendo algumas respostas e também os caminhos para aquilo que eu precisava no dia-a-dia da sala de aula (EP. 9).

Na interpretação desses depoimentos, valho-me de Zeichner (1993), para quem uma das maneiras de ser professor reflexivo consiste na busca de soluções lógicas e racionais aos problemas que emergem da e na prática pedagógica. Por isso, o ato de refletir implica intuição, emoção e paixão; não é um ato pautado por um conjunto de técnicas empacotadas a serem aplicadas na solução de problemas. Análoga é a percepção de Schön (2000), quando afirma que o ato de refletir constitui uma maneira de problematizar a relação teoria-prática como uma possibilidade de aprendizagem profissional, uma vez que a crítica ao próprio fazer pode mostrar novas alternativas para o redimensionamento das ações didáticas no meio escolar. A essa crítica agrega-se um olhar mais apurado sobre a reação do educando frente ao processo ensino-aprendizagem, pois o professor na situação de mediador dispõe, certamente, de melhores condições de observar e de acompanhar a evolução de cada aluno, analisando a maneira como cada um se expressa e sistematiza seu entendimento sobre aquilo que está sendo ensinado. Essa nova “inteligência” em relação ao ensinar e aprender é revelada nos depoimentos, acentuando a importância dos caminhos abertos pelo curso de Pedagogia; falando sobre a abertura de caminhos, os professores pesquisados acentuam que não lhes foram passadas “receitas prontas”<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Por oportuno, lembro que não era esta a intenção do curso, uma vez que seus professores, por intermédio das teorias trabalhadas, orientaram os professores-alunos a construírem diariamente os caminhos metodológicos, baseados, especialmente, no movimento e na dinâmica da classe.

É perceptível nos depoimentos a importância atribuída à reflexão sobre o processo desencadeado em cada aula, o que confirma a proposição de Schön (2000), de que o professor necessita distinguir entre o tácito e o explícito, o estado e o processo, o dentro e o fora, para captar os resultados da evolução ou não do processo de aprendizagem do educando. Exemplificando, eis alguns dos depoimentos:

O curso fez com que eu refletisse o meu modo de ver, de julgar e de agir nas situações cotidianas da sala aula. Para mim, estudar, buscar, aprender, conhecer, ensinar é o que me motiva e o que me faz gostar cada vez mais da minha profissão (EP. 11).

[...] eu cresci muito com o curso, consegui compreender melhor qual é o meu papel como professora dos anos iniciais da escolarização (EP. 8).

O curso me deu segurança para atuar como profissional, me ofereceu conhecimento, me desafiou a buscar, a estudar sempre mais, [...] a ser uma estudante permanente, a estar em formação constante, [...] (EP. 5).

O curso de Pedagogia me ajudou muito a rever, primeiro a minha prática de professora, segundo a rever concepções e conceitos sobre como ensinar e como aprender, sem dúvida, isso está me ajudando no exercício do trabalho na coordenação pedagógica da escola (EC. 2).

Entre as falas das egressas registra-se explicitamente que o curso desafiou as professoras-alunas a pesquisarem, a interagirem de forma diferente com os educandos, com a realidade social vigente e com os próprios conhecimentos curriculares. Sobre essa possibilidade, destacam, por exemplo, que

Eu aprendi muito, principalmente, na pesquisa como iniciante. A pesquisa despertou em mim o gosto para continuar os estudos, [...]. O curso foi excelente porque me mostrou que é preciso continuar aperfeiçoando-se para atender as demandas, as necessidades dos alunos. O curso, ainda, possibilitou-me confrontar a pesquisa com a minha própria prática, ou seja, que devo ser observadora daquilo que eu faço para depois na relação com os demais colegas, com os alunos, com os pais, eu possa aprimorar aquilo que faço, porque este é o meu chão, não consigo sair de casa e ir à escola para fazer qualquer coisa (EP. 6).

Esta fala encontra apoio em Severino que considera “[...] não pode haver conhecimento competente e crítico da prática docente se ela não for considerada no contexto

histórico-social de sua realização” (2006, p. 192). Portanto, por meio da pesquisa é possível dar vez e voz ao mundo, ler textos diversificados, dialogar com a realidade, interpretar fatos, resolver problemas, interagir com os sujeitos e com o meio, como forma de entender a dinâmica que mobiliza a existência humana na busca do ser e do tornar-se sujeito autônomo, consciente e emancipado.

Especificamente quanto ao campo da Pedagogia, os depoimentos salientam que o curso auxiliou na modificação da prática em sala de aula, possibilitando passarem a buscar e provocar a motivação dos alunos para aprenderem, diminuindo o hiato que existe na relação professor-aluno; procurou-se, assim, melhorar os aspectos relativos à condução da aprendizagem, ao desenvolvimento da afetividade, ao crescimento intelectual, ao desenvolvimento integral do aluno. Nesse sentido, também é apontado que a formação acadêmica em nível superior favoreceu a análise da prática educacional, uma vez que as teorias da educação indicam formas adequadas para que o professor assuma a docência, comprometido com a qualidade do ensino e com o desenvolvimento pessoal e social do aluno. É oportuno salientar que de acordo com Giroux (1986), a teoria necessita de reformulações constantes, tanto para criticar como para refinar fatos e fenômenos gerados pelas condições históricas e para os quais, ainda, há limitações quanto à produção de novas condições históricas e a materialização da emancipação dos sujeitos.

Esse curso ajudou-me a aliar o trabalho com o estudo, a teoria com a prática, pois ao mesmo tempo em que trabalhava eu aproveitava a fundamentação teórica no encaminhamento da minha prática em sala de aula. [...] os ensinamentos do curso ainda são importantes, me ajudam, me remetem para buscar mais fundamentação (EP. 5).

Fica do curso a importância do aprendizado coletivo, principalmente com a troca de experiências com as colegas de turma, fica a contribuição dada pelos professores do curso, principalmente pelas reflexões que fizemos sobre a nossa prática em sala de aula, sobre os problemas que eram partilhados e debatidos, enxergados a partir da teoria que era trabalhada. Ninguém anda só e ninguém vive só, cada um de nós aprende na interação com o outro (EP. 12).

[...] na faculdade houve troca de experiências, aprendi muito com as colegas. [...], com os professores aprendeu-se a parte teórica que é importante porque quando se está dando uma aula, é preciso saber em cima de que fundamentos, de que objetivos se está trabalhando. A prática da troca com as colegas foi intensa, nos debates durante as aulas, nos intervalos, nos trabalhos em grupo, nos trabalhos práticos solicitados pelos professores, [...] como éramos todos professores fomos para o curso com muitas angústias e inquietações. [...] eu trabalhava com a 1ª série e tinha um monte de dúvidas, principalmente, quando os alunos não se alfabetizavam, eu não sabia como fazer, então, a troca com as colegas e com os professores foi fundamental para aprimorar as minhas aulas (EP. 2).

Ao analisar estas falas, tomo o devido cuidado para não generalizar minhas interpretações; no entanto, fica evidente a indicação de que o curso proporcionou vivenciar a perspectiva da pedagogia freireana que procura na prática priorizar a educação emancipatória, principalmente daqueles sujeitos que foram a grande parcela de marginalizados e excluídos da sociedade. Este talvez seja o grande desafio dos cursos de formação de professores, especialmente o curso de Pedagogia, quando orientado na dimensão apontada por Libânco (1999). Para o autor, “Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana” (1999, p. 22). A pedagogia, na perspectiva dialética, busca explicar e orientar as práticas educativas com vistas ao cultivo do diálogo e ao estabelecimento da negociação entre os diferentes sujeitos, tanto no espaço da escola como no contexto social mais amplo. Disso resulta que ao conhecimento das teorias da formação acadêmica se soma a necessidade de uma instituição educativa organizada administrativa e pedagogicamente em favor do desenvolvimento integral dos sujeitos, primando pela sua humanização, pela construção de sua cidadania plena, pela construção de ferramentas que facilitem a intervenção e a transformação social. É o que podemos inferir dessa fala:

O curso ajudou-me a resolver algumas dúvidas, a afirmar algumas coisas em que eu acreditava, a olhar melhor algumas coisas que sabia, mas não colocava em prática. Assim, algumas coisas que eu vinha fazendo lá no curso, eu vi que o caminho era por ai mesmo; outras, já vi que deveria mudar de rumo, por exemplo, eu dava aula só expositiva, os alunos tinham que ouvir bastante, quem mais falava era eu em sala de aula, eu era o centro (EP. 4).

Outro significado pode ser compreendido quando é destacada a aprendizagem do respeito devido às experiências dos alunos, aos fatores socioculturais que os envolvem no meio familiar e social. Nesse sentido, as professoras depoentes explicitam que com o advento do curso procuram valorizar mais o cotidiano de cada educando, fortalecendo a relação entre teoria e prática, valorizando a troca de idéias entre os alunos e entre estes e o professor. Essa postura demonstra melhor entendimento de quem é seu aluno, levando-o a valorizar os aspectos relacionados à sua vivência, tendo-a como potencial para a compreensão da realidade social e cultural. Para ilustrar, trago a seguinte fala:

Nas situações matemáticas eu procuro envolver o cotidiano dos alunos para eles refletirem sobre a sua realidade, por exemplo, sobre a realidade do pequeno agricultor, já que eles são provenientes de famílias que moram no meio rural e desenvolvem atividades agrícolas. Assim, eu trabalho com situações de compra, de venda, de lucro, de prejuízo, da relação entre a área de terra que o pai plantou e quanto ele colheu, estas coisas que são do seu dia-a-dia. Isso ajuda os alunos a analisarem e interpretarem os fatos, a situação financeira da família, as dificuldades, enfim todos os problemas que envolvem a atividade agrícola. Com isso, eu penso que ajuda o aluno a raciocinar, a melhorar a sua visão de mundo, a refletir sobre aquilo que está bom, aquilo que não está bem, o que se pode fazer melhor (EP. 11).

Esta fala mostra que o curso possibilitou às egressas o repensar sobre como se relacionar com seus fazeres e com suas companheiras de caminhada, bem como a desafiar os alunos a desenvolverem suas potencialidades, para se reconhecerem como sujeitos de sua própria aprendizagem. Segundo Giroux (1983, p. 83), “a relação entre educadores e educandos deve ser mediada por formas de discurso e conteúdos enraizados no capital cultural dos estudantes e problematizados através de diálogo crítico”. Para tanto, o professor, em sua prática pedagógica, necessita reforçar a construção de situações de ensino que tornem o aluno sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem; dito de outra forma, a aprendizagem não depende somente do aluno ou do professor, mas da forma como são organizadas e conduzidas as situações de ensino, de interação sujeito-objeto. Depreende-se, portanto, que as experiências produzem conhecimentos pelo fato de terem sentido para o aluno e de facilitarem ao mesmo agir conscientemente sobre as circunstâncias de suas próprias ações.

Na ótica das investigadas foi recorrente o entendimento de que o curso ofereceu a possibilidade para a ressignificação da prática pedagógica, o que contribuiu para melhorar sua atuação como professores dos anos iniciais da escolarização. Ao inferir que o curso proporcionou condições para a ressignificação das práticas, me apoio em seus testemunhos para indicar que isso foi possível porque se tornaram mais críticos quanto a seu fazer profissional, mais comprometidos com a prática docente, passando a assumir-se mais autonomamente em relação à organização e à execução do ato de ensinar. Isso me leva a entender melhor que tudo aquilo que se concretiza orientado por um significado ou sentido tem como referência um espaço, cuja especificidade vincula-se ao *locus* onde se realiza a ação. Para Bernstein (1996, p. 53), “o fato de os códigos educacionais constituírem em orientações elaboradas não implica que esses sejam sempre transmitidos a (e adquiridos por) todos os grupos de alunos”.

Toda a base teórica e prática do curso permitiu que, a cada nova seqüência do currículo, pudéssemos acrescentar um rol de conhecimentos necessários para a formação de novos conceitos, possibilitando a socialização de práticas, relacionando-as com a teoria proposta no curso, formando opiniões que justificam a formação de um pedagogo dedicado especificamente ao desempenho da prática pedagógica, ao desenvolvimento e concretização de ações educacionais relacionadas à realidade, melhorando a qualidade do ensino, tanto na esfera do educador, quanto no crescimento educacional dos alunos, bem como da sociedade como um todo (QP. 4).

Importa destacar, ao indicar a resignificação como um processo resultante das construções possibilitadas ao longo da trajetória do curso, concomitantemente, com o exercício da prática profissional, que os egressos tiveram como referência as reflexões orientadas pelo pensamento de educadores críticos, especialmente pelo educador Paulo Freire. Sob essa ótica, pesam os princípios do diálogo, da problematização, da contextualização, da humanização, da relação teoria-prática, da interdisciplinaridade, amplamente difundidos como princípios orientadores da proposta pedagógica do curso de Pedagogia em estudo. Por isso, entendo a resignificação do ato de ensinar como um ato pedagógico, político e ideológico; sua análise, portanto, não pode prescindir da prática do diálogo permanente, intrínseco aos fazeres que se sucedem no cotidiano escolar, já que “[...], a aprendizagem é considerada como uma interação dialética entre a pessoa e o mundo objetivo, e o conhecimento é visto como uma construção social” (GIROUX, 1983, p. 69).

Neste estudo, as pesquisadas evocam a escola como o espaço da concretização da prática pedagógica cuja finalidade se define pela intencionalidade dos sistemas, da escola e do professor; seu entendimento é o de uma intencionalidade refletida crítica e conscientemente que tem como meta a intervenção e a transformação da realidade. Em seus escritos e falas explicitam que as relações vivenciadas no curso os ajudaram na compreensão da escola como um espaço de diálogo entre professor e aluno. Ressaltam, também, que o diálogo se impõe como o caminho por meio do qual aluno e professor podem atribuir significados a seus fazeres e saberes. Tais referências podem ser lidas nas falas

Na verdade este curso nos deu a oportunidade de debater, de aprender, de compreender com os professores e colegas o papel da escola, (...), principalmente que ela é um espaço de formação e de diálogo permanente. A partir do momento que se entende a dimensão do espaço escolar, se pode trilhar por outros caminhos, modificar as formas da prática pedagógica, tendo outra visão e outro significado da escola (EP. 6).

Numa realidade de periferia, com alunos com mais carências financeiras, é preciso compreender cada um, o que cada um está vivendo em casa, no bairro, talvez as atitudes em sala de aula sejam um grito de socorro de que a coisa não pode ser por ali. Na realidade que eu trabalho o diálogo é fundamental na relação professor-aluno, se não se conseguir estabelecer uma conversa franca e aberta não se consegue nada, se acaba vivendo situações de confronto diariamente (EP. 5).

Diante desses depoimentos, acredito que o curso ofereceu às professoras-alunas a oportunidade de reconstruírem conceitos e redimensionarem certas práticas pedagógicas, a partir de mudanças em suas antigas idéias ou crenças. Penso que está aí uma possibilidade de a escola ser repensada por dentro, pelos próprios professores que são os protagonistas do ato de ensinar. Foi exatamente com o propósito de contribuir ao desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia liberadora e da solidariedade entre os pares, que foi pensada e desenvolvida a formação no curso de Pedagogia da UPF.

Essas mudanças intencionadas pelos planejadores e professores do curso, aparecem em outros depoimentos que assinalam aspectos específicos da formação e do trabalho docente. Tal é o caso do testemunho de uma das professoras acerca de seu início na carreira como alfabetizadora, quando passou a atuar tendo como base a forma como ela mesma havia sido alfabetizada, acreditando ser a mais adequada. Nesse sentido, a professora refere que:

O curso de Pedagogia me trouxe uma nova visão sobre a alfabetização, pois eu comecei a dar aula na 1ª série sem uma base para ensinar a ler e escrever, fazendo exatamente como minha professora de 1ª série fazia há anos atrás, usando a cartilha do começo ao fim. Quando um aluno não aprendia ou tinha dificuldade eu não sabia como agir, eu só sabia usar a cartilha, as famílias silábicas com aquelas palavras soltas (EP. 9).

O depoimento acima me conduz a inferir que a partir da proposta do curso esta professora começou a refletir sobre o seu fazer, confrontando os resultados conseguidos numa perspectiva mais vinculada à realidade da criança, que considera a sua bagagem e a sua leitura de mundo com os resultados de uma prática que era desenvolvida por meio das famílias silábicas e de palavras soltas. Certamente, o ato de confrontar resultados propiciou a mudança de certas práticas, tais como: letras do alfabeto, sílabas, palavras e frases isoladas. Isso favoreceu o dar-se conta de que as práticas fragmentadas e mecânicas não oferecem subsídios para que os alunos escrevam, produzam textos, sejam criativos, sejam autores, não copiadores de idéias. De acordo com Tardif “[...], o magistério merece ser descrito e

interpretado em função das condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais” (2002, p. 116). Ainda a respeito de uma nova significação ao ato de alfabetizar, fala uma das coordenadoras entrevistadas:

No início da carreira utilizei o método que considerava adequado, aquele com o qual fui alfabetizada, [...] na época eu achava o ideal. A partir do curso como já dava aula pude confrontar, ver que não era bem assim, que o método que trabalhava por meio de sílabas não considerava a contextualização da escola, a realidade do aluno, [...] agora sei que isso é muito importante. Então, eu comecei a mudar a prática, a levar mais em conta a realidade, a trabalhar mais com as questões do contexto, com a produção de textos, pois antes eu trabalhava só [com] atividades estanques, apenas com as letras do alfabeto, as sílabas, as palavras e as frases isoladas. Aí me dei conta porque que os alunos não produziam, não escreviam textos, claro só escreviam palavras e frases (EC. 1).

O depoimento explicita a visão de que é preciso haver na escola um determinado acordo acerca dos métodos de alfabetização, uma vez que cada professor alfabetiza como sabe ou quer; aparentemente para esta coordenadora, a questão do sentido e significado para o ato de alfabetizar fica em aberto. Suas dúvidas têm fundamento, pois embora na graduação se ensine sobre a psicogênese da língua escrita, para os egressos da Pedagogia essa matéria não fica suficientemente clara; há dificuldades manifestas na ação cotidiana em sala de aula, sejam elas de ordem teórica ou prática em relação à condução do processo de alfabetização. Relativamente ao processo de alfabetização, emerge entre os egressos envolvidos nesse que-fazer, o destaque à contribuição do curso no sentido de mostrar novos horizontes. Segundo eles, o curso se constituiu numa das formas de perder alguns medos, bem como de ganhar mais segurança para entender de forma singularizada, cada aluno em seu processo. Igualmente importante parece-me ser a percepção de que buscar provocar mudanças já compreendidas como necessárias pelo próprio professor nem sempre é tarefa fácil de ser entendida pelos alunos ou pelos próprios pais ou responsáveis. Os novos contornos sobre a questão aparecem claramente nas falas que seguem:

Estou me dedicando à prática da alfabetização, tendo como base a produção de textos, porém, ainda não dá para seguir completamente aquilo que se aprendeu porque a mudança é lenta. Aqui na escola os pais resistiram, achavam que não devia ser assim, aí preciso ir aos poucos mostrando que o método funciona, que demora, que não é num ano que se alfabetiza, que esse processo se estende pelo menos por quatro anos, mas os pais parecem acreditar mais no processo mecânico. A letra cursiva também eu continuo, trabalho simultaneamente com a letra bastão, porque se eu tirar totalmente a letra cursiva entrarei em confronto direto com os pais (EP. 1).

No curso de magistério aprendi a dar aula para a 1ª série por meio do método da abelhinha, que era a moda da época. Mas, no decorrer do tempo vi que aquilo não estava dando certo, estava muito fora da realidade do mundo da criança. Hoje posso dizer que mudei, movimento os alunos na sala, tenho o canto da leitura, do teatro, da música, ali a criança vai construindo a partir de um tema central definido a partir da sua realidade. A produção da criança da 1ª série é fundamental, ela precisa produzir, mesmo que no início ela represente por símbolos estranhos, mas ela sabe o que está representado na sua produção. Eu uso poesias, cantos, dramatizações, faço as crianças interagirem, a falarem, a escreverem, a desenharem (EP. 9).

Acolho a hipótese de que a desacomodação das professoras quanto a suas concepções e práticas relacionadas ao processo de alfabetização, deve-se a que esta temática foi abordada no curso na perspectiva da pedagogia freireana, ou seja, muito distinta dos métodos totalmente mecânicos. A metodologia de Freire (1980) a esse respeito, orienta no sentido de que o processo de alfabetização seja um ato de criação desencadeador de outros atos criativos, em que o educando não seja passivo, ao mesmo tempo em que desenvolva e envolva situações de aprendizagem que reinventem a procura, a construção e o próprio método. Nessa perspectiva, a alfabetização implica o desenvolvimento do pensamento crítico, por meio do qual o aluno pode construir o significado para aquilo que apreende e assimila, buscando com isso solucionar os seus próprios problemas. Este aspecto é enfatizado por Giroux (1983) ao postular que na alfabetização o aluno é um agente do e no processo, por isso, “[...], o processo de leitura é visto como um aspecto de uma pedagogia na qual os problemas levantados no texto servem para promover o diálogo a fim de capacitar o estudante a pensar e a analisar temas em níveis mais elevados de argumentação” (1983, p. 71-72).

É permitido concluir que aquelas egressas do curso que reconhecem ter a alfabetização ganhado outro sentido com a realização do curso, assumem a concepção de que a metodologia constitui um instrumento que favorece tanto o aluno quanto o professor. Concordo com Giroux (1983), em que esse novo sentido vincula-se ao crescimento pessoal e profissional, às novas concepções construídas pelos professores acerca do processo de ler, escrever e contar assim como ao desenvolvimento da autonomia do educando para construir, relacionar, conceituar, experimentar. Significa que o conteúdo da aprendizagem vai além da codificação, da identificação de signos gráficos, visando à ampliação da consideração às experiências da criança, da compreensão dos fatos, da leitura de mundo – da realidade social.

### 5.1.2. Subjetivando o compromisso com o saber e o fazer

Ao explicitar o sentido atribuído ao curso, as depoentes demonstram que, o processo formativo em nível superior, ampliou seu compromisso em relação ao ato de ensinar. As manifestações evidenciadas referem-se à reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, ao envolvimento com o trabalho coletivo, ao aperfeiçoamento constante, ao desenvolvimento do espírito crítico e investigativo, à reflexão sobre a própria ação pedagógica. Acredito que o ato de comprometer-se como ato político-pedagógico, vincula-se à consciência de que a práxis não pode existir isolada do ato ação-reflexão-ação (FREIRE, 1980). Nesse sentido, muitas foram as manifestações que afirmam a crença de que a aprendizagem decorre da reflexão, do diálogo, da compreensão, da interação sujeito-objeto. Acreditam que os profissionais da educação, entre os avanços e as dificuldades que emergem na caminhada de ensinar e de aprender, precisam compreender o processo ensino-aprendizagem e as implicações que dele decorrem. Para tal, o princípio da ação-reflexão-ação deve perpassar todos os momentos da prática docente como uma das possibilidades de o professor fazer diferente, marcar a vida dos seus alunos. Ao indicar os pressupostos para a concepção de educação problematizadora, Freire (1987) propõe o imprescindível diálogo entre o professor e os demais sujeitos envolvidos, partindo de situações concretas e de experiências de vida, com vistas a tornar o conhecimento humano uma prática social vinculada ao capital cultural que emerge em cada realidade. Na perspectiva de Giroux (1997), isto implica que os educandos:

[...] não apenas pensem sobre o conteúdo e a prática da comunicação crítica, mas também reconheçam a importância de traduzir o resultado destas experiências em ações concretas. [...] é tolice [...] envolver os estudantes em tópicos de desigualdade política e social em sala de aula e no mundo político mais amplo e ignorar a realidade e efeitos perniciosos da desigualdade econômica e salarial. [...] Existe, portanto, necessidade de haver uma integração da consciência crítica, os processos sociais e a prática social, de tal forma a esclarecer aos estudantes não simplesmente como as forças do controle social operam, mas também como estas podem ser superadas (GIROUX, 1997, p. 69).

Os dados e informações analisados indicam que o curso possibilitou um maior comprometimento com a prática pedagógica, consolidando a idéia de que o professor necessita traçar o caminho para a sua ação, prevendo as metas que pretende alcançar com a sua prática pedagógica. Na visão das investigadas essa não é tarefa simples, uma vez que

sempre há implicações com as escolhas realizadas, decorrentes do embasamento teórico e dos procedimentos teórico-metodológicos construídos nos quais o professor se ancora. Isso está explícito na fala:

Planejar atividades de aula de acordo com a realidade do aluno é muito difícil. Mas, o curso abriu melhores condições para organizar metodologias de trabalho mais comprometidas com a aprendizagem, aproveitando os aspectos do próprio cotidiano dos alunos, da realidade local e geral. Isso ajudou a melhorar a relação entre a teoria e a prática, a organizar aulas mais significativas e interessantes de forma interdisciplinar (EP. 2).

Confirma-se, assim, que são os conhecimentos teóricos e os procedimentos metodológicos selecionados os definidores das opções pessoais, ou seja, são as lentes que auxiliam na visão ampliada da compreensão de mundo.

Na ótica de algumas investigadas é determinante que ao conduzir o processo ensino-aprendizagem o professor desafie o aluno a pensar, especialmente diante do contraditório, auxiliando-o a assumir sua posição diante dos fatos. Nesse sentido, o relato a seguir confirma que:

[...] após a realização do curso eu consigo aproveitar melhor as temáticas que desenvolvo em sala de aula para questionar os alunos, lançar desafios, incentivar a busca de respostas por meio de pesquisas em livros, na internet, nas pessoas mais experientes. Com isso, aproveito melhor os recursos da escola, o laboratório de ciências, o laboratório de informática, a biblioteca. Tenho mais cuidados com o uso do livro didático, não descarto, mas sugiro outras fontes para consulta (EP. 3).

O trabalho do professor, segundo Bernstein (1996) precisa intervir para recontextualizar os agentes sociais, para recolocar os sujeitos a partir da sua compreensão e apreensão das tramas complexas que estruturam e engendram a configuração do contexto social. Para tanto, é preciso valer-se de métodos e critérios coerentes para ensejarem a análise das evidências que o educando consegue mostrar como resultado da sua produção de conhecimentos. Com isso, não quero dizer que o professor não deva selecionar aquilo que considera essencial e adequado às capacidades intelectuais e socioafetivas dos seus educandos. É fundamental que se busque assegurar, no desenvolvimento dos programas escolares, uma seqüência de saberes e atividades que leve em conta o ritmo dos alunos com os quais o professor trabalha. Contudo, penso que não se pode colocar o aprendiz na obrigação de reproduzir fidedignamente informações, conceitos, conhecimentos. Cabe ao

professor mediar as diferentes possibilidades de compreensão, de estabelecimento de novas relações, de reconstrução de conceitos<sup>5</sup>, de reestruturação do pensamento. Isso posto encontra eco na fala abaixo:

Observo aquilo que consta do plano de estudos da escola, faço o meu diário, sem planejar fica difícil acompanhar o processo, o que se consegue vencer, o que precisa ser retomado e até repetido de outra forma, com outra metodologia. Faço a avaliação diária da aula, registro o que aconteceu, o que os alunos evidenciaram de avanços e de dificuldades, procuro assegurar a continuidade dos conhecimentos. Com isso, planejo olhando para o que aconteceu hoje, procurando garantir a sequência do processo, assim avalio os alunos e também a minha prática, a maneira como trabalhei este ou aquele conteúdo (EP. 2).

Percebe-se que os depoimentos indicam que os sujeitos procuram, em suas salas de aula, contextualizar cada situação de ensino proposta, considerando sempre os conhecimentos prévios dos alunos para articulá-los aos conteúdos escolares, o que favorece a reflexão coletiva entre professor e alunos. É nesse momento que as pesquisadas estimulam os alunos a desenvolverem uma boa comunicação, enfatizando a clareza, a desenvoltura e a objetividade em relação à questão a ser trabalhada. A respeito disso corrobora o depoimento:

Penso que o aluno vem para a aula com uma boa bagagem que necessita ser considerada no processo ensino-aprendizagem, no planejamento das atividades pedagógicas. E mais, o aluno não vem para a escola para ficar sentadinho na cadeira, só escutando a professora, por isso, eu dialogo, questiono, problematizo, incentivo a se comunicarem com clareza, a desenvolverem uma boa argumentação. Procuro fazer com que os alunos nas minhas aulas participem ativamente do processo, das atividades que proponho (EP. 3).

Para tanto é que vale a intervenção pedagógica do professor, cuja finalidade consiste em criar situações para desenvolver práticas autônomas no meio escolar com vistas a produzir respostas aos problemas levantados pelos diferentes atores sociais, que necessitam de novos aprendizados para encontrar as soluções adequadas a cada problemática (VALADARES, 20002).

---

<sup>5</sup> Destaco a importância do desenvolvimento conceitual, uma vez que constitui a essencialidade do processo formativo, especialmente do professor que tem a expectativa de que a visão dialética do ser humano e de sua inserção histórico-social no meio não ocorre por simples fatalismo, mas pelos determinantes que emergem da sociedade de classes. Por isso, o conceito representa explicitamente, o pensamento, a opinião, a ideia, a síntese, o que na perspectiva da teoria crítica constitui a configuração do conhecimento como produção social, portanto, inconcluso, dinâmico, passível de superação.

Os sujeitos da pesquisa destacam, igualmente, procurarem esclarecer que a aprendizagem é um processo inconcluso; por isso, os alunos são desafiados constantemente a construir e aprofundarem seus conhecimentos, estabelecendo novas relações, desenvolvendo novas operações mentais, testando novas hipóteses, formulando novos conceitos. Nesse sentido, mesmo revelando não ser fácil respeitar a pluralidade e as dificuldades dos alunos, afirmam considerarem a diversidade presente em cada turma, no sentido de poder diariamente avaliar e repensar a prática pedagógica; reconhecem que é preciso perceber em cada aluno, apesar de suas limitações, o potencial latente que necessita ser despertado, desafiado. O reconhecimento desses indicadores sinaliza que o professor tem de planejar-organizar práticas pedagógicas adequadas à promoção do aprendizado no educando.

A respeito disso, nas falas lê-se que:

[...] quando o aluno vai produzir um texto ele precisa cuidar de vários aspectos, a pontuação, a estrutura de uma frase, o parágrafo, a coesão, a coerência, aquilo que dá a forma para o texto. Cada atividade requer um olhar crítico sobre o que o aluno aprendeu, mas sempre vai faltar algo até porque o ser humano é inacabado, inconcluso, nunca vai aprender tudo (EP. 11).

O curso me ajudou a reforçar a ideia de é preciso auxiliar o aluno para que compreenda o mundo partindo da compreensão da sua realidade mais próxima, daquilo que está mais perto dele, do seu dia-a-dia, da sua comunidade, do seu município. Assim, também, eu penso que se está trabalhando conteúdos ditos vivos, com a pluralidade cultural, com aquilo que é significativo por fazer parte da vida e do contexto (EP. 12).

O processo educacional nos faz questionar constantemente a nossa própria prática, isso ajuda-nos a reavaliar aquilo que fazemos, aquilo que é produtivo, significativo, nos dá a abertura para reorganizar o trabalho em sala de aula (QP. 10).

O curso me ajudou a trabalhar de forma menos fragmentada, relacionando mais um conteúdo com o outro, [...] foram quatro anos de grandes aprendizagens, de grandes construções [...]. Eu cresci muito com o curso, com a troca de experiências entre colegas de municípios diferentes, de realidades diferentes, todas professoras experientes. Tendo como base o curso, desafiei-me a repensar minha prática, a inovar a forma de dar minhas aulas (EP. 12).

Quanto à sala de aula, os depoimentos dos sujeitos ressaltam que procuram considerar o que foi aprendido durante o curso a fim de tornar suas aulas mais participativas, interativas, dialogadas; criam condições a que o aluno possa manifestar-se questionando, dando opiniões, esclarecendo dúvidas. Empenham-se, também, no cotidiano da sala de aula, em incentivar a

produção de textos, histórias, desenhos e outros, estimulando os alunos a criarem, produzirem e construírem seus saberes. Ainda enfatizam: buscar estabelecer os devidos limites para manter o bom andamento das aulas; esclarecer os critérios considerados no processo de avaliação; orientar a organização para a execução de trabalhos em equipe. É perceptível nos depoimentos que os sujeitos da pesquisa procuram agir com paciência, ouvindo os alunos, persistindo em manter a exigência necessária ao desenvolvimento de um ensino de qualidade, sempre considerando as eventuais dificuldades que podem surgir no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Dizem as depoentes:

O curso me abriu inúmeras portas, tornou mais fácil o desempenho do trabalho pedagógico, me sinto mais desafiada diante de meus alunos. Penso que o que mais contribuiu para mim foi entender que cada criança tem seu processo, seu ritmo de aprendizagem, compreendo melhor as fases pelas quais passam, entendo porque alguns “erros” são cometidos, agora sei organizar novas estratégias para que os alunos avancem na construção de seu conhecimento. O professor deve ser um orientador, não pode dar tudo pronto, mas motivar o aluno para buscar alternativas para o seu aprendizado. Não posso dizer que mudei totalmente minha maneira de ensinar, mas procuro ver o que há de bom em diferentes métodos para melhorar a minha prática cotidiana, trabalho mais com produção de textos, com historinhas, com material concreto (QP. 7).

Professores formados em Pedagogia conseguem ser mais humanos, conseguem compreender melhor os alunos, procuram fazer mais coisas diferentes para motivar os alunos. O curso enfatiza mais o lado humano, o lado do respeito à individualidade, de escutar o outro, de considerar as limitações do aluno, suas necessidades, dificuldades, angústias (EC. 3).

A partir da Pedagogia atuo de uma forma mais dialógica, desafiadora, problematizadora, não de forma autoritária, procurando entender o aluno. Por exemplo, diante de uma atitude de indisciplina procuro agir com tranquilidade, questiono, levo o aluno a refletir porque fez tal coisa. O curso me ajudou muito nesse lado, hoje lido melhor com os conflitos dos alunos em sala de aula, consigo ficar calma, acalmar o aluno, fazer os devidos encaminhamentos, como se diz, de cabeça fria (EP. 2).

Diante de tais testemunhos, vale tomar como referência o que sugere Freire (1980), ao ensinar ser necessário um processo crescente de sensibilização e de conscientização para tornar o ato educativo um processo pautado pela prática da liberdade, no qual o ato de conhecer está sempre em estreita relação com a realidade e com a crítica dos fatos circundantes a esta mesma realidade.

Igualmente se evidencia nos depoimentos o compromisso dos sujeitos com a atualização contínua – “[...] o professor não pode parar no “tempo”, dando ênfase à idéia de que

um curso de graduação “[...] não dá conta de tudo”. Existe, portanto, a compreensão de que o ser humano como sujeito histórico é inconcluso, que conduz necessariamente à preocupação de o professor não classificar o aluno como um “produto” estático, que deve “adequar-se” ao sistema burocrático da escola, mas como um ser humano passível de contínuas mudanças (LCLAREN, 199), portanto, tão inconcluso quanto o professor.

Do material empírico destaca-se o entendimento de que o trabalho coletivo é essencial para que a escola construa, execute e avalie coerentemente o seu projeto político-pedagógico. Em decorrência, as professoras necessitam se envolver com a proposta da sua escola, comprometendo-se com a parte que compete a cada um para concretizar o sonho de uma escola democrática e compromissada com os anseios da sua comunidade escolar. Conforme o depoimento:

O planejamento com base no PPP na escola é construído por meio do debate coletivo, nas reuniões pedagógicas dos professores da escola, discutimos em grupo de professores que atuam em classes paralelas para decidir em encaminhar questões comuns e específicas a serem trabalhadas na série, por exemplo, objetivos a serem alcançados, conteúdos, procedimentos metodológicos, avaliação, entre outros (EP2).

Sem dúvida, isto pode fortalecer o processo de construção da autonomia e da emancipação entre os educandos e os próprios pais, favorecendo assim a criação de “[...] uma nova concepção de dignidade humana e de consciência humana” (SANTOS, 2007, p. 41).

Entendo que o trabalho coletivo<sup>6</sup> potencializa a possibilidade de despertar o espírito investigativo de um olhar crítico sobre a realidade social, política, econômica, cultural, o que favorece a preparação ao exercício da cidadania plena e consciente. É nesta perspectiva que Freire destaca que “[...], a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto. Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não está adaptada ao homem concreto a que se destina” (1980, p. 34).

Por conseguinte, é necessário encontrar maneiras diferentes de relacionar e de construir conhecimentos, já que de acordo com Santos (2007) nenhuma cultura pode ser considerada completa, mas se estamos comprometidos com alguma mudança social não

---

<sup>6</sup> De acordo com Freire (1987), uma pedagogia libertadora é uma pedagogia que só pode se concretizar por meio da “formação de coletivos”, o que possibilita aos sujeitos subverterem a ordem social opressora. Desse modo, o espaço coletivo constitui-se numa estratégia política que traz ao debate democrático a criação de alternativas para alcançar: a autonomia, a humanização, a prática pedagógica consciente e politizada.

podemos desperdiçar nenhuma oportunidade de realizar experiências, nas quais se acredite ter como resultado uma sociedade mais justa, mais humana, com menor desigualdade social. A meu ver, a autocrítica, na perspectiva de uma ação dialógica, pode fornecer os elementos que possibilitam a reorganização do planejamento das aulas, especialmente quando se consideram as dificuldades constatadas no processo em relação à capacidade de organização e sistematização dos conhecimentos curriculares, o que pode ser constatado no depoimento de que:

No desenvolvimento do meu trabalho docente procuro sempre conhecer a realidade, as necessidades e os interesses dos alunos, para organizar um planejamento com atividades criativas, que instiguem os alunos a desenvolverem tais atividades com vontade de aprender, de conhecer, de buscar e construir novos conhecimentos. Procuro trabalhar diariamente [...] agregando os conteúdos selecionados ao contexto dos alunos, com o uso recursos pedagógicos adequados e de modo mais concreto. [...] as atividades ligadas ao concreto, ao contexto do aluno despertam o desejo de buscar o novo, o desconhecido de forma significativa. Em minha atuação sempre busco despertar a curiosidade, o desejo de aprender, observando as dificuldades e acompanhando os avanços do aluno (EP. 11).

Penso que essa manifestação se ancora na afirmação de Valadares (2002, p. 199) de que “ao se refletir sobre uma ação deve-se ter claro que essa análise é realizada à luz de um referencial teórico, e assim fica evidente a necessidade de uma formação teórica do professor que possibilite o resgate de sua prática”. Apoiado nessa constatação, ressalvadas as limitações das condições de sua oferta (regime especial), bem como as limitações dos egressos (professores-alunos), penso poder concluir que o curso ofereceu elementos teóricos e teórico-metodológicos condizentes com as possibilidades de imprimir práticas ressignificadas, ou seja, com novos sentidos para a ação docente exercida dentro das especificidades das séries iniciais do ensino fundamental.

### **5.1.3. Subjetivando os conhecimentos sobre a prática docente**

Partindo do pressuposto de que descrever, analisar e interpretar o sentido de um curso para quem o realizou não prescinde da busca da compreensão daquilo que os sujeitos pesquisados destacam como conhecimentos (saberes) significativos frente às demandas que envolvem a prática docente. Como o curso objeto de investigação deste estudo foi realizado

somente por professores em exercício docente nas séries iniciais do ensino fundamental, é recorrente entre as egressas o depoimento confirmando que os momentos compartilhados em sala de aula entre colegas (todos professores) foram interessantes por haverem contribuído para a formação profissional, para a consolidação de relações mais afetivas, para o aprendizado didático-pedagógico.

A análise dos dados reunidos na pesquisa confirma minha convicção de que registrar a participação das professoras-alunas em curso de formação em serviço constitui, conforme aponta Anastasiou (2004), uma especial oportunidade de os investigadores apreenderem o que se passa entre os sujeitos. Diz a autora:

[...] diferentes manifestações tem possibilitado presenciar a subjetividade, a singularidade e a interação dos diferentes sujeitos no processo, ouvir as dúvidas, os pares, lidar com confrontos, analisar o contexto social, compreender determinantes da historicidade, dar espaço para as surpresas, os sustos, as constatações, possibilita a busca de pistas, indícios, individuais e coletivas, num posicionamento investigativo, que envolve cada um e o coletivo (ANASTASIOU, 2004, p. 495).

As manifestações quanto aos aspectos afetivos possibilitados por essa participação são particularmente fortes e frequentes; destacam-se os laços de amizade construídos durante o curso, as vivências partilhadas nos grupos de trabalho organizados em sala de aula ou no cumprimento das atividades de pesquisa e estudos a serem apresentados nos seminários interdisciplinares. A respeito disso, eis alguns depoimentos explícitos:

[...] o curso me ajudou a ver a escola, o aluno, o ensino de um modo diferente, [...] eu fui fazer por causa da lei, dos dez anos, no início por uma obrigação, mas depois se tornou muito bom e, quando acontecia por alguma razão de não poder ir para a aula ficava sentida, tinha vontade de estar com a turma. Quando terminou o curso eu sentia falta daquele convívio, da amizade das colegas, do contato freqüente com os professores do curso, são tantas coisas importantes que aprendi, que construí, que partilhei (EP. 4).

Na dimensão do desenvolvimento sócio-afetivo, há quem manifeste estar saudosos dos bons momentos vividos, dos debates, das brincadeiras, das horas sérias, das amizades. Há claras referências ao muito que aprenderam com os professores do curso, o quanto “foram maravilhosos”, como souberam entendê-las e o quanto se dedicaram em favor da sua aprendizagem. Existe, também, entre os depoimentos coletados, a indicação de que o curso oportunizou às egressas a construção dos conhecimentos necessários para redimensionar o

olhar sobre os alunos, sobre o seu processo de escolarização, estando mais atentos para as suas necessidades e para o atendimento das suas limitações. A respeito disso, encontro apoio em Freire (1996, p. 159-160), ao afirmar que:

[...] como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. [...] Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

Foram constantes nas falas e escritos os destaques acerca da contribuição teórica do curso para repensar a prática pedagógica, apontando caminhos para dinamizar as aulas de maneira mais envolvente, mais aberta, de modo a que os alunos exponham suas idéias, seus saberes. As falas das pesquisadas também indicam que as experiências vividas em sala de aula, os conhecimentos curriculares proporcionaram condições para aperfeiçoar, cada vez mais, a prática profissional, assim como a consideração de que tais conhecimentos são fundamentais para a construção de novos saberes para o exercício da docência.

Os depoimentos, além de enfatizarem a possibilidade de fortalecer as relações socioafetivas entre professor e aluno, dão testemunho da importância do curso, ao apontarem que o conhecimento ali adquirido ampliou a visão de mundo, alargou o horizonte de atuação sobre o meio ambiente escolar, como se depreende das falas a seguir:

O curso de Pedagogia auxiliou-me na organização de novas formas de conduzir minha prática pedagógica. [...] acredito que educar é um grande desafio ao professor que se compromete com um ensino de qualidade, que tenha mais sentido para a vida do aluno (QP. 15).

O curso contribuiu de uma forma bem significativa porque na época que comecei o curso eu já tinha uma caminhada de sala de aula, lembro até hoje quando eu vou organizar minha aula, atender meus alunos, lembro dos professores que marcaram a minha formação. Ao me reportar para trás, vejo a importância dos princípios filosóficos, pedagógicos e éticos, dentro da escola e que são necessários para a orientação e para organização do trabalho docente. O curso também possibilitou-me conhecer melhor o contexto social em que se vive e se trabalha (EP. 7).

É permitido concluir que o curso proporcionou às professoras maior segurança para a condução do processo ensino-aprendizagem, possibilitando uma visão mais aberta para o novo tal como favoreceu as “descobertas” de se verem como “outra” pessoa, “outra” professora. Penso ser possível atribuir esse “ver-se outra pessoa” à mudança de postura em relação à vida pessoal, familiar e social. Já o perceber-se como “outra” professora, parece-me originar-se tanto do processo de reconhecimento das atribuições político-pedagógicas enquanto profissional da educação, quanto da revisão dos conhecimentos e procedimentos teórico-metodológicos que melhor dinamizam a condução da prática docente. Entendo que passar a “ser outro/a” traduz uma mudança no modo de perceber, de agir e de experimentar a vida pessoal e profissional. Para Anastasiou (2004), quando o profissional realiza encaminhamentos com base em saberes que solucionam problemas eventuais ou rotineiros do cotidiano escolar, esse profissional se caracteriza pela autonomia e habilidade de contribuir para a transformação, nos espaços de convivência social e profissional. Nessa perspectiva, é relevante lembrar que uma das características mais marcantes da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade: ela possibilita organizar o ensino de voltado a que o aluno construa os conhecimentos básicos e domine as habilidades necessárias ao enfrentamento dos desafios que concernem à vida pessoal e ao mundo do trabalho.

As pesquisadas reafirmam em múltiplas falas o fato de que o embasamento teórico abordado no curso sempre esteve relacionado à prática docente; à medida que o processo avançava aprofundavam-se as reflexões acerca das relações entre teoria e prática pedagógica como forma de vivenciar a práxis pedagógica. A tais reflexões, minhas interlocutoras agregam ser imprescindível um olhar constante sobre a prática, para que nesse olhar se possa descobrir e construir a “práxis pedagógica”. Práxis esta que instigue ao cumprimento da função social da escola democrática - a de (re)construir conhecimentos que sirvam de ferramentas para a transformação dos sujeitos-cidadãos e da própria sociedade, no sentido de que, ao problematizarem a realidade social, seus agentes – professores e alunos - assumam postura crítica, posicionem-se ativamente frente aos fatos sociais. A isso entrelaça-se os depoimentos a seguir:

[...] o curso foi fundamental para a ampliação dos conhecimentos referentes às teorias que embasam a atividade docente. A troca de experiências entre os alunos-professores e os professores do curso foi fundamental para mudar minha visão sobre a forma de como ensinar. As teorias me auxiliam a entender na prática da sala de aula como a criança constrói o seu conhecimento, observo atentamente os alunos para compreender como estão aprendendo ou se não estão aprendendo para ver onde posso ajudar a melhorar (QP. 1).

No curso de Pedagogia entendi o que é essa tal realidade, a importância de produzir textos, de problematizar os acontecimentos da realidade do aluno, de conhecer mais de perto o aluno, como ele vive. Hoje eu entendo as limitações dos alunos, procuro descobrir onde estão suas dificuldades para auxiliar ele a superá-las. (EP. 3).

Essa compreensão ampliada do papel da problematização crítica mostrada pelos sujeitos da pesquisa, corresponde ao que diz Freire, em relação ao professor problematizador que “(re)faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos” (1987, p. 69). Ou seja, a práxis pedagógica que resulta da relação teoria-prática acontece por meio “da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1987, p. 67), inexistindo a dicotomia teoria-prática, objetividade-subjetividade, homem-mundo; considera-se que os sujeitos podem transcender a condição de meros espectadores, assumindo-se como recriadores do ato de conhecer a si-mesmo e ao mundo.

Minha crença nas possibilidades da formação continuada de professores em serviço foi reforçada pelos testemunhos dos sujeitos, ao afirmarem ser tal modalidade propícia à discussão teórica relacionada à prática vivenciada no dia-a-dia da sala de aula; por isso ela enriquece muito o aprendizado docente. Esta é a dimensão destacada por alguns dos sujeitos entrevistados, ao considerarem ser impossível sair de um curso com a mesma visão assumida antes de nele ingressarem, entendem que os professores que trabalham e têm a oportunidade de estudar mudam mais facilmente sua maneira de ensinar. Esta percepção do papel da formação em serviço é explorada por Tardif (2002) quando fala do “saber-fazer remodelado”, capaz de produzir mudanças na prática pedagógica. Na contingência de situar o trabalho docente no tempo e no espaço Tardif (2002, p. 107), ressalta que “[...], a experiência da prática da profissão numa carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas de trabalho, noutras palavras, na estruturação da prática”. Concordo com o autor, pois entendo que as mudanças necessárias à ação docente dependem da passagem do professor por movimentos formativos que desde a formação inicial até a formação continuada levem em conta as exigências do trabalho docente e seu exercício no contexto da escola; considero, portanto, imprescindível revisitar os processos tanto da formação inicial como da formação continuada dos professores. Revisitar “modelos” de formação não significa, contudo, acreditar na existência de parâmetros melhores ou piores, mais certos ou menos certos. De acordo com Freire (1996, p. 55), “o clima do pensar certo não tem nada a ver com o das fórmulas preestabelecidas, mas seria a negação do pensar certo se pretendêssemos forjá-lo na atmosfera da licenciosidade ou do espontaneísmo. Sem

rigoriedade metódica não há pensar certo”. Freire indica que o ato de ensinar exige basicamente método e rigor; ao mesmo tempo, aponta que inexitem fórmulas mecanicistas em educação, capazes de solucionar os entraves que emergem no cotidiano da escola quanto ao processo ensino-aprendizagem, especialmente no que respeita o sucesso do desempenho do educando.

Ainda em relação à prática da docência, merece destaque, dentre os achados nessa investigação a relevância atribuída ao ato de planejar e de executar a ação docente, como apontam as entrevistadas:

Lembro-me sempre das teorias que reforçam a prática, nas quais me baseio para planejar e organizar os conteúdos de acordo com a série em que atuo, com a capacidade de acompanhamento da turma, com as possibilidades de avanços e mesmo no trato das dificuldades encontradas durante o processo (QP. 10).

No início do ano letivo eu elaboro o plano de ensino, mas depois diariamente eu planejo minhas atividades com base no plano de ensino. O plano diário é bom porque nele eu sempre anoto aquilo que eu não consegui vencer, aquilo que eu vejo que os alunos não entenderam. Eu vejo que essa é uma forma de não me perder no processo, na continuidade das atividades, de organizar melhor o tempo em sala de aula. O plano ajuda a manter um ritmo e uma seqüência, a integração das atividades e conhecimentos, evitando que tanto o professor como os alunos fiquem perdidos no processo (EP. 3).

Contrariando uma corrente muito em voga nos cursos “pedagógicos”, que julga prescindível envolver o tema do planejamento na formação de professores, os depoimentos acima demonstram que um profissional da educação atualizado percebe novas possibilidades de planejar um ensino coerente com as necessidades de seus alunos, evitando ser um mero executor de planos de aula. Este avanço pode acontecer à medida que se estabelece um diálogo entre o ensino e a aprendizagem, quando a reflexão é conduzida com base em princípios que explicitem claramente por onde a escola quer caminhar, o que deseja alcançar com o processo e com as ações que desenvolve em seu cotidiano. Destaco os recortes de falas para tornar coerente a reflexão aqui expressa:

Tendo como base o curso eu questiono permanentemente minha prática pedagógica, consigo ouvir mais meus alunos, dialogar com eles, valorizo seus questionamentos, reflito com eles sobre tudo aquilo que se passa na sala de aula, as informações que eles trazem de casa, da rua, do meio social. Procuro repensar continuamente o meu planejamento de acordo com a realidade e a necessidade dos alunos (QP. 12).

Um aspecto importante no curso foi a possibilidade da gente estudar em aula, aplicar nas nossas turmas e depois relatar e refletir sobre os resultados, para compreender o que deu certo, o que não deu, o que o aluno aprendeu, o que não aprendeu, que motivos facilitaram ou dificultaram a aprendizagem, tivemos a possibilidade de articular teoria e prática durante todo o curso. Antes do curso, no lado profissional, eu não tinha muito argumento, até me sentia inferior quando os demais professores comentavam sobre assuntos relacionados ao processo ensino-aprendizagem, ao planejamento educacional, planejamento de ensino, confesso não conseguia distinguir muito bem isso [...] quando não se entende não se tem argumentos para dialogar, para debater (EP. 4).

Outro indicador do processo de ressignificação empreendido pelos sujeitos da pesquisa é revelado quando destacam como significativa a questão do entendimento dos processos de construção da escrita pela criança; as depoentes sustentam, inclusive, a idéia de que a criança aprende mais e melhor no momento em que a aprendizagem for organizada de forma lúdica. Eis o que expressam as falas:

Eu percebo na 1ª série que a melhora foi sensível quando passei a usar material concreto e atuar de forma lúdica, os alunos conseguem escrever melhor praticamente sem erros. E quando os erros aparecem eu trabalho com base naquilo que eles escreveram, posso dizer que assim eles produzem muito mais, me dá a impressão que eles ficam mais criativos, ficam mais estimulados, talvez seja porque se fala mais e se discute mais em sala de aula. Até as perguntas de compreensão oral fazem mais sentido (EP. 1).

No curso eu aprendi que todos têm condições de se desenvolver, de sair do ponto em que se encontram, mesmo o aluno que não demonstra nenhum resultado aparente, mas se for bem analisado se percebe algum avanço no seu processo. Esse aluno é que precisa do professor, porque aquele que vai bem aprende com qualquer método, mas o aluno que tem alguma dificuldade precisa de outros instrumentos, de outros recursos, da intervenção direta do professor [...] foi na Pedagogia que eu aprendi a lidar com isso, a refletir sempre sobre a minha prática (EP. 9).

A discussão sobre a construção da escrita esteve sempre presente nas reflexões em que se aprofundava a análise da prática docente das professoras-alunas, especialmente daquelas que à época se dedicavam ao processo de alfabetização das crianças. Por isso, considero que os novos significados atribuídos pelos sujeitos, foram decorrência direta do constante trânsito de ação-reflexão-ação instaurado pelo curso. Segundo as próprias depoentes, este espaço de questionar constantemente a prática pedagógica, possibilitou-lhes reavaliar aquilo que é realizado diretamente em sala de aula, verificando o que foi produtivo

e significativo, bem como oportunizando a reorganização do trabalho pedagógico em sala de aula. É o que nos adverte Freire:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 43-44).

A importância de envolver-se o professor na reflexão sobre seu fazer é igualmente acentuada por Schön (2000), ao destacar que os profissionais da educação maduros precisam ser auxiliados para renovarem-se permanentemente, como forma de evitar o esgotamento do seu repertório de habilidades e de idéias acerca do trabalho no cotidiano da sala de aula. Com certeza, o auxílio estimula o professor a ressignificar sua prática, criando novas estratégias, novos modos de ensinar, o que pode lhe proporcionar tanto a recompensa profissional como a auto-realização pelo trabalho efetivado.

Finalizando esta análise sobre os depoimentos dos sujeitos, destaca-se como importante, por parte de alguns deles, a oportunidade criada pelo curso para a aquisição do hábito de leitura; este hábito não fizera parte do processo formativo nem da prática de uma parcela significativa dos professores-alunos. Segundo os depoimentos, a leitura de boas obras possibilita que o professor esteja em processo de formação contínua, sempre bem informado sobre os assuntos educacionais. Essa idéia confirma a assertiva de Larrosa quanto à prática da leitura como formação:

[...] implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas, também, com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma [...], como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de conseguir conhecimentos (2002, p. 133-134).

Ao encerrar este tópico do estudo e, como já enfatizei em outros momentos, não quero passar pela ingenuidade de acreditar que todo o *corpus* desta investigação (635 professores-alunos) tenha sido sensibilizado em relação a repensar-se como professor e ao compromisso de redimensionar sua prática pedagógica, atribuindo-lhe novos significados.

Por outro lado, acredito naqueles egressos que aprimoraram os modos de compartilhar seus fazeres diários com seus pares, com seus alunos, imprimindo ao seu fazer novas formas de viver a vida pulsante na escola.

## **5.2 Resignificando as dimensões da prática pedagógica: a escola e a aula**

O ato pedagógico de intervir consiste em orientar, desafiar, problematizar, no sentido de tornar o ensino e a aprendizagem um processo congruente, afinado, do qual resulte crescimento da independência, da autonomia, da emancipação do educando. A perspectiva de análise que inicio está referida aos princípios que sustentaram a proposta do curso, assentada por sua vez, no horizonte da pedagogia freireana e nos fundamentos da teoria crítica da educação.

Compartilho da afirmativa de Bernstein (1990) de que as teorias necessitam ser interrogadas; ao mesmo tempo, entendo que os “códigos” também precisam permanentemente ser questionados em razão dos significados e sentidos que produzem e reproduzem no meio escolar e social; logo, aceito que a constante interrogação dos “códigos” favorece o processo de ressignificação, sempre que embasado em pressupostos teóricos e metodológicos que possam dar um novo sentido ao processo de ensino-aprendizagem. Faz-se necessário, portanto, olhar criticamente os modos e as formas de reprodução das leis históricas que legitimam o poder dos dominantes para determinar o conteúdo daquilo que a escola deve ensinar, bem como o formato deste ensinar.

O ser humano, enquanto ser de relações, não escapa ao ato de significar, ou seja, conforme Smolka “[...] a ressignificação faz parte da atividade humana. [...] o homem *busca* sentido, *atribui* sentidos” (2004, p. 35, grifo da autora) ao longo de sua trajetória de vida. Assim, ao examinar a ação educativa trata-se de reconhecer de forma crítica e consciente as razões que determinam que o professor aja de uma ou de outra maneira. Dito de outro modo, estamos afirmando que a prática pedagógica enquanto uma prática social se concretiza tanto nas condições materiais como nas sociais e, por isso, o agir humano tende a reproduzir as bases sociais e materiais do contexto real. Nesse sentido, a interpretação da realidade pode auxiliar na determinação da intencionalidade do agir docente; é evidente que tal interpretação pode determinar um agir em função da acomodação/alienação ou da conscientização/da crítica. Isto significa que todo o agir revela, mesmo subrepticamente, seus resultados: nada do

que se produz ou reproduz é neutro. Tal pressuposto reforça meu pensar de que por meio da relação dialética se fortalece a produção da consciência crítica que necessita combinar os aspectos objetivos (fatos) com os aspectos subjetivos (interpretações). A respeito da busca de esclarecimento, no que se refere ao significado e ao sentido, Smolka (2004) corrobora ressaltando que:

[...] os esforços e as interpretações na *busca de sentido* vão sendo elaborados no âmago mesmo das práticas coletivamente vivenciadas, (con)sentidas e pensadas... Assim vão se produzindo e se transformando, historicamente, as relações do homem com o mundo, dos homens entre si, do homem consigo próprio, do homem com o conhecimento (SMOLKA, 2004, p. 40, grifo da autora).

Acredito que para pensar a “ressignificação da prática pedagógica” é necessário ter presente, conforme ensina Bernstein (1990), que a educação constitui-se em uma das maneiras de transmissão das relações de poder, principalmente daquelas que vigem no meio externo - na sociedade. Também, é preciso considerar que mediante seus mecanismos pedagógicos a escola mantém e transmite as relações de classe, de raça, de gênero, que funcionam como modelos de dominação, de produção da consciência ingênua, da alienação. Contudo, Bernstein (1990) vai além e afirma que à medida que se modificam as relações de classe também ganham um novo contorno as relações de poder, os princípios de controle, de classificação. Segundo Smolka, “[...] as condições e os modos de produção determinam os modos de relação, que constituem os modos de ser, de agir, de sentir, de pensar, de *significar*, dos homens, em suas condições concretas de vida” (2004, p. 40, grifo da autora).

Discutindo as modificações sofridas pelas relações de classe, Bernstein afirma que:

O código é um princípio regulador que se adquire tácita e informalmente, não se pode ensinar um código a ninguém. Os códigos são mais aprendidos do que ensinados. Se adquirem códigos do mesmo modo como se adquire o código lingüístico, o código gramatical. Não se pode ensinar um código. Se infere a partir da fala (1990, p. 49).

O que o autor propõe é que as interações possibilitam a aquisição de “códigos”, os quais alimentam a produção do significado das mensagens, que se objetivam por meio das regras que lhes dão o formato e a legitimidade. Acredito que as regras ao se configurarem em determinado tempo/espaço, igualmente passam pelas circunstâncias da transitoriedade

enquanto não assumam um novo significado, ou seja, até que não sejam ressignificadas. Portanto, o processo de reflexão acerca das regras que tornam reconhecidos os “códigos”, possibilita a apreensão do “significado” e do “sentido” do universo simbólico que se materializa por intermédio de “códigos” socialmente aceitos.

Entendendo os códigos como um conjunto de representações que resultam na produção de significados e de sentidos, por isso, trago à discussão os modos/formas como foram significados pelos egressos do Curso os aspectos referidos às intervenções no processo ensino-aprendizagem que dizem respeito aos conhecimentos curriculares, à relação teoria-prática, à interdisciplinaridade, aos procedimentos metodológicos, ao olhar mais apurado sobre as dificuldades dos alunos e aos modos de considerarem o projeto político-pedagógico da escola.

### **5.2.1 Espaço e valor dos conhecimentos curriculares**

A escola é o espaço em que as atividades de aprendizagem necessitam ser planejadas, considerando os critérios psicológicos e pedagógicos relativos à faixa etária, e envolvendo os conteúdos escolares, os procedimentos metodológicos e de avaliação, inerentes à educação escolar e que, ao mesmo tempo interferem no processo de ensinar e de aprender. Neste item, abordo especificamente as ressignificações identificadas em relação à seleção e organização dos conhecimentos curriculares, como integrantes ou base do planejamento das atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas na escola<sup>7</sup>.

Dentre os depoimentos referidos aos efeitos do curso de Pedagogia, destaca-se com significativa presença nos escritos e nas falas o posicionamento de que nos processos de seleção e organização dos conteúdos, as professoras seguem a indicação de situá-los em função das necessidades e condições reais dos alunos, sem, no entanto, perder de vista a estruturação e a complexificação que o conhecimento adquire na sua evolução. Parece, portanto, óbvio que os conhecimentos curriculares selecionados, além de possibilitarem o desenvolvimento cognitivo, precisam servir de ferramentas para que se iniciem os processos

---

<sup>7</sup> Não é fora de propósito lembrar que a tarefa de selecionar e organizar os conteúdos para a série com a qual atua cabe ao professor sempre que ele for elaborar o seu plano de ensino anual. Contudo, a simples observação das práticas docentes costumeiras na escola já mostra que esse processo individual de elaboração não é uma constante e que via de regra os professores limitam-se seja a aceitar planejamentos já estabelecidos, seja a “improvisar” na proposição e desenvolvimento de suas atividades de ensino.

de os alunos tornarem-se mais críticos, conscientes e atuantes. Para McLaren, a natureza dialética da teoria crítica possibilita “[...] ver a escola não simplesmente como uma arena de doutrinação ou socialização ou um local de instrução, mas também como um terreno cultural que confere poder ao estudante e promove a autoformação” (1997, p. 200).

A respeito dessa exigência, as pesquisadas salientaram que os conteúdos escolares necessitam ter vínculos com os problemas e com as experiências que fazem parte do cotidiano do educando. Por exemplo, as professoras que exercem a docência em escolas no meio rural enfatizam que o rol de conhecimentos que elegem para tomar parte do seu plano de ensino precisa dizer respeito às atividades agrícolas, para abordar as questões sobre o cultivo de diferentes culturas, o desenvolvimento da suinocultura, da avicultura, entre outros. Por sua vez, nesse mesmo contexto, os conhecimentos matemáticos ganham contorno relevante por terem papel significativo nos cálculos que o produtor rural precisa realizar para verificar custos, lucros, prejuízos e outros aspectos relacionados a sua atividade. As investigadas deixam claro que ao elaborarem seus programas de ensino procuram incluir em suas aulas as experiências vinculadas ao meio social e cultural do educando, o que torna o currículo mais flexível por valorizar a bagagem que o aluno traz para a escola. Os escritos que seguem demonstram que a vinculação à realidade é um dos critérios mais significativos, que as depoentes afirmam considerar no momento da seleção e da organização dos conteúdos escolares:

[...] é possível trabalhar conteúdos vivos, envolvendo as experiências, os saberes, a cultura dos alunos, estabelecendo relações e propondo atividades integradoras, que possibilitem o desenvolvimento das capacidades cognitivas (QP. 13).

[...] a cada início de ano letivo se avalia, se repensa com base no ano anterior e se seleciona os conteúdos que serão trabalhados na série, cada professor trabalha com base na realidade dos seus alunos, fazendo a relação dos conteúdos planejados com as experiências que o aluno traz para a sala de aula. Sempre cuidamos para que haja seqüência, para que não fique fragmentado, para que o aluno não tenha dificuldades nas séries posteriores. [...] Procuramos nos orientar pelo princípio da realidade na seleção dos conteúdos, procurando partir daquilo que está mais próximo do aluno, sem negar que o mundo e o conhecimento são cada vez mais complexos, que cada um precisa avançar para compreender e se inserir naquilo que para ele é mais complexo (EP. 8).

Numa perspectiva otimista, seria levado a crer que tais depoimentos apontariam para a meta de construção do conhecimento emancipatório que, segundo McLaren (1997),

favorece o entendimento de como os relacionamentos sociais podem servir de mecanismos de distorção, de manipulação, de dominação, de opressão das camadas menos favorecidas da sociedade. Todavia, entendo que apesar de as professoras afirmarem considerar a realidade, as experiências, a bagagem dos educandos na organização dos conhecimentos curriculares que desenvolvem em sala de aula, ainda existe um forte viés de controle sobre aquilo que é ou deixa de ser válido, enquanto objeto/conteúdo de ensino. Isso permite dizer que os professores introjetam valores, mensagens, vozes nas práticas pedagógicas que desenvolvem em sala de aula, o que reproduz “[...] os mecanismos de controle do conhecimento próprio do seu capital cultural e da sua competência científica. O componente ideológico está constantemente presente e as regras do fazer didático, que influem nos discursos e práticas pedagógicas, são intensamente influenciadas por ele” (LEITE et al, 1999, p. 56). Esta idéia encontra eco em Bernstein (1996), para quem a base social externa de um determinado contexto é quem legitima o poder, o qual pode se fortalecer nas relações internas entre os membros de um grupo. A isso, se agrega a forma como esse poder se manifesta e como ele regula e controla os modos de comunicação intra e extracontextual, indicando que os códigos ao produzirem seus respectivos significados, materializam as regras (textos) de reconhecimento social, o que implementa as diferentes maneiras de regulação, de classificação, de comunicação, de controle.

Analisando a questão, Smolka (2004) esclarece que as diferentes compreensões conceituais necessitam ser vistas, tanto como atividade humana quanto como prática social, já que a construção de um referencial que possa esclarecer os termos “significado” e “sentido”, bem como o termo “ressignificação” que, por inferência, está entrelaçado nas condições concretas da existência humana, passa pela compreensão dos elementos objetivos e subjetivos reconhecidos socialmente por meio de seus respectivos códigos. Desse modo, embora a prática interativa se efetive por meio das relações sociais, estas regulam a produção de significados, conseqüentemente, regulam os processos de “ressignificação”, já que pelos significados é que se produzem as regras orientadoras e controladoras para a produção da base material e intelectual (cognitiva). Como explica Bernstein (1990), embora os diferentes “códigos” normalmente estejam voltados a uma determinada ideologia, a sua reprodução não ocorre de uma forma harmônica, já que à medida que os sujeitos apreendem um certo código (conteúdo), também podem construir estratégias, para, ao mesmo tempo, modificá-los e/ou subvertê-los, ou seja, ressignificá-los.

Entre as falas das investigadas surge a afirmativa de que os conhecimentos curriculares são selecionados e organizados de forma coletiva, em situações nas quais os professores de cada série, com assessoria da coordenação pedagógica, se reúnem especialmente para esta finalidade. No debate a respeito da seleção e/ou das escolhas, afirmam que além de considerar a realidade, também levam em conta o projeto político-pedagógico<sup>8</sup> da escola, os planos de estudos<sup>9</sup>, o plano de trabalho<sup>10</sup>, os quais orientam teoricamente a política de organização curricular de cada estabelecimento de ensino. Isso está referendado nas falas que seguem:

[...] todos os professores, por série, se reuniram e debateram sobre tudo o que seria trabalhado, observando sempre a realidade da escola e dos alunos. [...] cada educador deu seu ponto de vista sobre cada conteúdo, considerando sempre a possibilidade de sucesso na aprendizagem do aluno. Procuramos sempre selecionar conhecimentos que sejam úteis para a vida do aluno, no sentido de que ele seja atuante na sociedade, que seja um ser crítico, questionador, pois considero que é através da educação que se pode construir um mundo melhor, com mais participação e justiça social (QP. 13).

[...] com o ingresso na faculdade fui conhecendo o planejamento geral da escola, o PPP, o Regimento Escolar, os Planos de Estudo, o Plano de Trabalho, fui me tornando mais crítica a respeito daquilo que se tinha na escola. Começamos a mudar, a conversar com os colegas e alunos, chamamos a comunidade para ouvir os pais, fomos pesquisando para ver o que realmente se deveria fazer. A reformulação do PPP na escola de forma coletiva ajudou a entender melhor o papel da escola, já os planos de estudos elaborados em conjunto na escola possibilitaram selecionar e organizar criticamente os conteúdos a serem desenvolvidos. Com isso, dá para dizer que o plano curricular é uma construção dos professores da escola, porque antes se pegava os conteúdos mínimos vindos da Secretaria Municipal de Educação e se trabalhava sem fazer a crítica se era ou não adequado para a nossa realidade (EP. 3).

Quanto ao processo de organização do currículo escolar, as professoras pesquisadas indicam que o curso de Pedagogia proporcionou-lhes desenvolver mais autonomia para determinar os critérios na escolha daquilo que “é melhor e mais adequado como conteúdo de

<sup>8</sup> Documento explicitador da dinâmica da organização e do funcionamento da escola, o qual contempla principalmente os aspectos da dimensão pedagógica. No PPP reside a intencionalidade das ações educativas que deseja implementar para que se cumpram os propósitos da escola (VEIGA, 2006).

<sup>9</sup> Conforme o Parecer CEED n. 323/99, “o Plano de Estudos é uma abordagem essencialmente pedagógica na organização dos componentes curriculares e atividades educativas” (p. 13). Documento que na escola contempla a ordenação, do ponto de vista pedagógico, do currículo da escola. A denominação Plano de Estudos, também encontra-se na Resolução CEED n° 243/99, que trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio no Sistema Estadual de Ensino - RS.

<sup>10</sup> O Plano de Trabalho consiste no documento que trata da organização curricular anual de cada professor, cuja finalidade é a de concretizar o currículo.

aprendizagem” no sentido de contribuir para uma formação plena do educando; torna-se evidente nos depoimentos que existe abertura para trabalhar de modo autônomo; contudo, é preciso respeitar alguns requisitos para manter no planejamento uma seqüência de atividades que enriqueça a experiência cognitiva do educando. A respeito disso, uma fala indica que

[...] a dinâmica de planejamento, relacionada a um projeto curricular amplo e aberto, permite que os professores articulem os conteúdos escolares e respeitem os princípios metodológicos e didáticos, mantendo viva a curiosidade pela descoberta, pela pesquisa, pelo desenvolvimento da atitude investigativa [...] (QP. 7).

Num programa curricular, de acordo com Zeichner, é necessário estabelecer “[...] uma ponte entre a cultura da escola e a cultura da casa. [...] facilitar a entrada, na sala de aula, de elementos culturais que são relevantes para os alunos” (1993, p. 87). Já Pacheco enfatiza que a organização curricular necessita oportunizar ao educando “[...] ver o modo como a sociedade se produz e perpetua as condições de selecção *[sic]* e transmissão do capital cultural e o modo como o conhecimento curricular revela as mensagens da normatividade e do consenso cognitivo” (2000, p. 20). A esse respeito, Zeichner (1993) chama a atenção de que não se trata dos alunos substituírem a cultura de casa pela cultura dominante da escola, mas de ajudá-los a aprender a cultura da escola e, por meio dela, manter os vínculos com sua cultura de casa. Entende o autor que é possível superar os efeitos negativos da cultura dominante, ao ensinar filtrar aquilo que no imaginário simbólico representa a tradição curricular, que não encoraja o educando a pensar a partir dos saberes que já possui e que foram conquistados com suas experiências de mundo fora da escola.

Ao referir acerca da seleção e organização de conteúdos para as classes de alfabetização, as investigadas apontam a existência de um mínimo de conhecimentos a ser alcançado para o êxito do processo ensino-aprendizagem do aluno. Porém,

[...] não há critérios fechados para vencer conteúdos. Cada turma anda conforme a sua capacidade, conforme suas experiências em relação ao mundo letrado. Procuro sempre seguir os conteúdos da rede municipal de ensino, adaptando-os às condições de cada turma (QP. 9).

A formulação deixa explícito que os conteúdos desenvolvidos nas turmas de alfabetização partem do cotidiano do educando, fortalecendo, assim, a sua participação no

processo, enquanto sujeito de sua própria aprendizagem. Entendo ser esta uma possibilidade de colocar em prática um processo educativo pautado pela concepção freireana de liberdade, na qual o educando é desafiado a desenvolver a consciência crítica desde o início do seu processo de escolarização. Lembro que para Freire (1980, p. 50), “a concepção de liberdade, [...], é a matriz que dá sentido a uma educação que não pode ser efetiva e eficaz senão na medida em que os educandos nela tomem parte de maneira livre e crítica”. Na prática, a pedagogia crítica opera com o compromisso de promover a consciência crítica do educando, uma vez que a consciência ingênua, alienada não se concretiza de forma automática (FREIRE, 1996).

Merece destaque entre as falas, o fato de que em algumas escolas as egressas desenvolvem a sua prática docente tendo como eixo articulador dos conhecimentos curriculares o “tema gerador”, como expresso em suas falas:

[...] a seleção dos conhecimentos curriculares se dá por meio do tema gerador, com as falas dos pais, dos educandos e dos educadores, isso me fez perder o medo. Tenho gosto de participar, de opinar, de defender com garra as minhas convicções, as minhas idéias, os meus princípios. Por isso, procuro me aperfeiçoar cada vez mais para enriquecer o processo (QP. 4).

Em nossa escola trabalhamos com a modalidade de tema gerador, com isso, em nossas reuniões observo a fala dos professores, a forma como relatam os encaminhamentos do seu planejamento, como trabalham os contra-temas que se originam da problemática maior. Observo a ficha preenchida, na qual cada professor registra os conteúdos e as atividades desenvolvidas em sala de aula vinculadas ao tema gerador (EC. 3).

A opção pelo desenvolvimento do currículo escolar por meio de temas geradores, certamente, prende-se à intenção de possibilitar o diálogo mais próximo com a realidade, enfatizando a tomada de consciência dos educandos em torno das problemáticas com as quais se envolvem cotidianamente em seu próprio contexto. Na visão de Pacheco “[...] o currículo é um artefacto [*sic*] plurissignificacional e a teoria crítica ajuda-nos a compreender que tanto o currículo oculto quanto o currículo nulo têm seu impacto muito mais profundo nos alunos do que muitos projectos [*sic*] curriculares abertos e flexíveis” (2000, p. 26). Na perspectiva de Freire (1987), o conteúdo escolar que possibilita explorar amplamente determinado tema gerador emerge da situação presente, concreta, real, o que favorece a reflexão sobre as

aspirações de uma vida mais justa, igualitária e humana para todos os cidadãos. Isso posto é referendado na fala:

Vejo na escola que muitos professores se preocupam com a aprendizagem dos alunos, em desenvolver conteúdos que melhorem a vida na sociedade. Nossa escola, por exemplo, trabalha com Tema Gerador, o que exige do professor muita pesquisa para organizar o seu planejamento, as suas aulas. Isso é bom porque movimenta o grupo todo, direção, coordenação, professores, alunos, pais, as escolhas se dão de forma participativa, por consenso, com opção político-pedagógica consciente (EC. 3).

Portanto, a organização de um currículo escolar é sempre uma opção política que traz intrinsecamente os parâmetros de uma tendência pedagógica que pode estar situada no horizonte de uma teoria “crítica” ou “conservadora”.

### **5.2.2 Resignificando a relação teoria-prática**

Ao realizar intervenções, por meio da prática pedagógica, considero essencial assumir a relação teoria-prática como um dos princípios fundadores e fortalecedores dos procedimentos de ensino no cotidiano da sala de aula. Entendo que esta relação se tece por intermédio da reflexão crítico-dialética, estabelecida por via do dinamismo próprio ao processo de ensinar e de aprender. Por isso, neste tópico direciono minha atenção às compreensões que me proporcionou o material empírico, que me permitiu alguns entendimentos desta relação e a visualização de algumas possibilidades de práticas educativas que denotam o esforço de vincular teoria e prática no exercício da docência.

Tomo como referência a conceituação de Vaz (2002) ao ressaltar que é preciso “reconhecer nas teorias os horizontes necessários que nos ajudem a pensar o concreto não significa uma adesão imediata e dogmática a qualquer uma delas, posição que, no entanto, de modo algum deve nos levar a qualquer tipo de ecletismo” (2002, p. 437). De acordo com este mesmo autor, é necessário resguardar a teoria para que em algum momento haja certo distanciamento da prática, a fim de não ficar preso ao engessamento da materialidade cega, ou seja, que através da teoria se possa realizar a autocrítica. Como já acentuei anteriormente no texto, na visão dos investigados, a teoria e a prática são indissociáveis; eles as caracterizam como interdependentes. No entanto, como adverte o mesmo autor, é bastante

difícil compreender as múltiplas implicações dessa relação, quando se trata de articular pensamento e ação, “pensar o próprio pensamento” (VAZ, 2002, p. 437), no sentido de atender as necessidades socioeducacionais e dar à prática docente um novo significado. Para alcançar a compreensão, a relação teoria-prática não pode se concretizar descolada das vivências e do contexto sócio-cultural das crianças, do mesmo modo que a organização curricular respeita a realidade do educando. Assim, se a meta dos professores é contribuir na direção da transformação do processo educativo, estabeleço uma analogia à ótica gramsciana acerca da relação teoria-prática, entendendo que é preciso ter como mote sua unificação com a política educacional, isto é, com os aspectos político-pedagógicos que contextualizam o processo educativo. Para engajar-se nessa via, o professor necessita de conhecimento específico sobre sua área de conhecimento e de conhecimento pedagógico, aliados a muita criatividade para enriquecer a sua prática com a promoção de meios variados que auxiliem o educando a construir o seu conhecimento. Nessa direção é imperativo frisar que a reflexão crítica e a compreensão do processo histórico só são possíveis quando entrelaçados pensamento e ação; sem ter no horizonte a perspectiva dialética não há como exercer o pensamento crítico sobre a teoria e a prática. Para Giroux “[...] teoria e prática são inter-relacionadas, mas previne contra uma suposta unidade. [...] Teoria e prática representam uma aliança singular, não uma unidade na qual uma se dissolve na outra” (1983, p. 19). A respeito disso as falas explicitam que:

O grupo que toca a escola, o diretor, o coordenador, está lá para oferecer condições para que o professor faça a qualidade acontecer na sua sala de aula, mas é muito importante que o professor também seja comprometido com práticas criativas. Para isso, precisa estar bem preparado, tanto com suporte pedagógico como no que diz respeito aos conteúdos que necessita ensinar aos alunos. Na sala de aula o professor necessita estar imbuído do desejo para a qualidade acontecer, mas, às vezes, eu me questiono, porque com tanta formação ainda existem práticas que reprovam alunos em índices alarmantes, outros que são aprovados sem haver aprendizagem (EC. 2).

Esse curso ajudou-me a aliar o trabalho com o estudo, a teoria com a prática, pois ao mesmo tempo em que trabalhava eu aproveitava a fundamentação teórica no encaminhamento da minha prática em sala de aula. [...] os ensinamentos do curso ainda são importantes, me ajudam, me remetem para buscar mais fundamentação (EP. 5).

Também já apresentei dados de que o entendimento da intrínseca relação teoria-prática tornou-se facilitado com a realização do curso de Pedagogia, que apontou algumas

possibilidades de o professor tornar-se mais flexível em relação à organização de seu trabalho, aceitando a diversidade de experiências e compreendendo melhor a realidade do aluno. É o que testemunham as professoras egressas do curso, quando manifestam empenhar-se em refletir cotidianamente sobre suas aulas; esta prática reflexiva fortalece as experiências positivas e redireciona aquelas que não alcançaram os objetivos propostos. Do ponto de vista de algumas das depoentes, a percepção clara da relação teoria-prática exercida no cotidiano da docência constitui-se em instrumento para questionar, comparar, avaliar, buscar respostas às indagações e aos anseios de seus alunos; possibilita a ampliação do conhecimento adquirido pelo aluno por via da organização de situações de aprendizagem que envolvem a reflexão, a criatividade, a postura crítica, ao mesmo tempo em que desafiam o educando para o processo de reelaboração desse conhecimento. Ao indicar o primado da relação no dia-a-dia da sala de aula, as investigadas apontam que:

[...] o trabalho com o “tema gerador” favorece a aproximação da teoria com a prática, porque o professor precisa desenvolver os conteúdos tendo como base a problemática que constitui o tema. Este trabalho envolve também os pais, principalmente quando o aluno vai pesquisar e precisa de ajuda, em que os pais dizem: professora aquele trabalho que tu deu para o fulano me fez estudar, tive que pesquisar (EP. 10).

[...] respeito as experiências que o aluno traz de seu meio e procuro estabelecer a relação teoria-prática, oportunizando o diálogo, o debate, a comunicação de informações, de modo que o aluno se sinta parte integrante do processo ensino-aprendizagem (QP. 15).

Na escola há um número expressivo de professores, principalmente, da 1ª a 4ª série, que se esforçam para integrar teoria e prática, que buscam, que sentam, que debatem, que planejam juntos, que procuram caminhos para solucionar as questões pedagógicas. A existência destes professores é que motiva a direção e a coordenação a buscar melhores condições para que a escola tenha boas condições para os professores desenvolverem seu trabalho em sala de aula (ED. 2).

A idéia de que o saber é apenas teórico e de que a prática é desprovida de saber ou, se reduz a um pseudo-saber, não condiz com o resultado das pesquisas educacionais, segundo as quais, como aponta Tardif, “[...] aquilo que chamamos de ‘teoria’, de ‘saber’ ou de ‘conhecimentos’ só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem” (2002, p. 235). Então, em princípio, seria ponto pacífico que tanto o professor quanto os alunos tomam parte do cenário educacional e social como agentes co-partícipes e

co-responsáveis na produção de novos conhecimentos e, quiçá, de uma nova realidade social. Contudo, o que perturba os próprios investigadores, tal como muitos educadores de professores, é a raridade com que essa visão emancipadora da relação professor-aluno se manifesta no cotidiano da escola. Tal perturbação foi um dos elementos desencadeadores do planejamento do curso de Pedagogia objeto deste estudo.

De acordo com as falas:

Os professores formados em Pedagogia levam o planejamento mais sério, as aulas são planejadas diariamente, ninguém vem sem planejar sua aula, isso de 1ª a 4ª série. De 5ª a 8ª série há resistências para planejar, os alunos são tratados como meros depósitos de conteúdos, robôs que precisam repetir tudo aquilo que lhe for passado em sala de aula. No curso de Pedagogia foi reforçado que estas práticas não ajudam a formar um educando crítico e consciente, penso que todo o professor deveria cursar Pedagogia e depois outra licenciatura (ED. 1).

Para melhorar as relações na escola buscamos trabalhar os valores, os cuidados com a vida, com o patrimônio público, os problemas vivenciados na escola, no bairro, na cidade. Isso é trabalhado constantemente na escola por meio de um planejamento coletivo, procurando melhorar a consciência sobre a necessidade de respeitar-se a si e ao outro. As temáticas são agregadas de acordo com as necessidades que vão surgindo no ambiente da escola, sempre vendo os objetivos e o nível e as necessidades de cada turma (ED. 2).

[...] eu me esforço para aproveitar ao máximo os saberes prévios dos alunos. Trabalho o conteúdo, mas sempre procuro trazer para a realidade do aluno, procurando ver o que é útil para a vida, o que ele compreende, mas isso nem sempre acontece com facilidade, mas vejo que favorece a aprendizagem quando há esta relação do conteúdo com as vivências do aluno (EP. 1).

Tais falas corroboram as ideias de que o aluno não pode ser transformado num robô, um ser que apenas repete automaticamente um conjunto de informações e/ou operações; essas falas afirmam que ele deve ser sujeito que critica, que luta por seus direitos, que sabe dos seus deveres, que respeita os limites e a opinião do outro. Enfim que busca construir relações harmoniosas e solidárias, sem escamotear os conflitos e as contradições que perpassam o tempo e o espaço das relações humanas, tanto as do âmbito escolar como as do contexto social mais amplo. Quando as experiências que o aluno traz do seu cotidiano são consideradas, torna-se mais fácil o processo de abstração, mediante o estabelecimento de relações entre aquilo que denominamos de saberes da realidade e os conteúdos escolares. Por conseguinte, é no momento em que o aluno tem a oportunidade de participar, de discutir, de

debater, que ele aprende, pois se torna sujeito, ou seja, parte integrante do processo. Nessa perspectiva, o educando é percebido como alguém que ao portar uma bagagem de saberes, mesmo daqueles construídos com base no senso comum, contribui para que a sala de aula se configure como espaço para a (re)elaboração e/ou (re)construção daqueles saberes. Trata-se de passar do conhecimento ingênuo para o conhecimento refletido, sistematizado. Por tudo o que já disse ao longo deste texto, é evidente que me contraponho à idéia do aluno como mero recipiente de conteúdos; anoro-me em Freire quando afirma que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo e com os outros” (1987, p. 58).

As próprias pesquisadas também expressam que não se pode ficar preso só na realidade do aluno para não correr o risco de ficar na superficialidade, sem o devido aprofundamento do conhecimento. Isto significa que é preciso ter o cuidado de não se prender ao localismo, perdendo a cosmovisão da realidade que se apresenta cada vez mais contraditória e complexa. É ainda Freire (1987) que nos chama a atenção para o pressuposto de que, quando se trata de entender a realidade, o ponto de partida é o princípio de que ela é algo em movimento, dinâmica, interligada, contraditória e faz parte da experiência existencial do aluno, constituindo-se em problemática que continuamente nos inquieta. Da aceitação desse pressuposto, decorre que ao intencionarmos organizar situações de ensino respeitando a realidade do educando, temos de ser cuidadosos para não reduzir os conteúdos a meros recortes da realidade, desvinculados da totalidade; a não observância desse princípio pode esvaziar de significado os conhecimentos essenciais para a compreensão dos fatos e para a ampliação da visão de mundo. A respeito, uma professora em seu depoimento refere

[...] procuro organizar meu trabalho docente planejando a partir do contexto, da observação e da reflexão sobre a realidade, buscando estratégias para realizar a intervenção pedagógica de forma que oportunize aos educandos o seu crescimento, a construção do conhecimento (QP. 8).

Ao relacionarem teoria e prática, as professoras egressas do curso expressam que para produzir conhecimentos aproveitando as experiências dos alunos, é necessário contextualizar as situações que tornam o ser humano marginalizado, explorado e excluído. Ao reafirmar a importância da participação do aluno, Giroux salienta que:

[...] como uma forma de produção histórica, textual, política e sexual, a voz do aluno deve radicar-se numa pedagogia que permita que os alunos falem e que compreendam a natureza da diferença como parte tanto de uma tolerância democrática e de uma condição fundamental para o diálogo crítico, quanto do desenvolvimento de formas de solidariedade enraizadas no princípio da confiança, do compartilhamento e num compromisso com a melhoria da qualidade de vida humana (1990, p. 20-21).

Entre as falas das investigadas há referências ao trabalho específico que compete ao pedagogo: encontrar os mecanismos que auxiliem o aluno na análise da realidade, no sentido de que amplie sua leitura de mundo, tornando possível sua intervenção consciente no contexto em que vive, refletindo criticamente sobre as tramas da realidade social, teorizando sobre o processo de elaboração do próprio saber. Em função disso, as depoentes acreditam que no contexto escolar, tanto o professor quanto o aluno aprendem por meio das trocas e, de forma mais prazerosa, o que confirma com a crença de Freire (1987) de que quem ensina aprende ao ensinar. Tais aspectos estão referendados nos depoimentos:

Na aula eu pergunto para o aluno como é que você aprende fazer as coisas, como é que você produz um texto se nunca escreve, por isso, questiono sobre o livro didático em que a resposta da interpretação foi feita por outra pessoa, não é a interpretação do aluno. Como aluno vai desenvolver a capacidade de analisar a sua realidade se não traz os textos e as temáticas do seu dia-a-dia para debater? Com o curso de Pedagogia melhorei bastante minha capacidade para ajudar os alunos a construir o seu saber a partir das questões do seu meio, pensando sobre aquilo que se pode modificar (ED. 1).

Em minhas aulas eu sempre deixo espaços para interrogações, para os alunos pensarem sobre a realidade social, sobre as causas do meio ambiente, uso a problematização como recurso para a reflexão, como forma de fazer os alunos construir seus argumentos, seus conhecimentos, novos saberes (EP. 8).

Os depoimentos indicam, ainda, caber ao professor observar e analisar as potencialidades e as dificuldades apresentadas pelos educandos para poderem construir metodologias de ensino que contribuam para o fortalecimento da cognição individual e coletiva entre os educandos. Na perspectiva do desenvolvimento sociocognitivo, busco apoio em Vaz ao afirmar que: “se sobre o *real* deve-se elaborar uma teoria que seja capaz de acelerar o seu *devenir histórico*, é porque cada indivíduo pode tornar-se intelectualmente melhor, mais qualificado, capaz de agir, política e filosoficamente, na esfera pública” (2002, p. 432, grifo do autor).

Sobre a aproximação das experiências do aluno aos conhecimentos curriculares, considerada como uma das possibilidades de estreitar a relação teoria e prática implica trabalho coletivo, um depoimento refere que

[...] o curso me renovou, me fez entender melhor a importância do trabalho coletivo na escola, também reforçou a ideia de que o professor deve ser o mediador da construção do saber junto com as crianças, ajudando a descobrir a relação entre o saber da escola e o das coisas da vida diária. Para isso, o uso do material concreto é importante quando a aula é bem planejada porque auxilia o aluno a testar hipóteses, a mudar sua visão sobre a realidade, sobre os acontecimentos, ajuda a construir conceitos (EP. 9).

Nesse sentido, destaca-se, entre outras falas, que o pedagogo precisa “[...] estabelecer um elo de ligação entre professor-aluno-meio, para que a aprendizagem se dê nas inter-relações e de forma coletiva no espaço da sala de aula” (QP. 13), o que evidencia uma nova compreensão para o ato de ensinar que me permite inferir o viés de uma prática pedagógica ressignificada. Aprofundando a compreensão dos aspectos envolvidos na relação teoria-prática, me apoio em Schön (2000): ao abordar a questão da reflexão-na-ação, o autor indica que a prática reflexiva favorece o ato de repensar os modos de fazer educação; complementando a ideia Schön usa a expressão conhecer-na-ação para designar as construções resultantes dos processos participativos e interativos operados no cotidiano da sala de aula. Na mesma perspectiva, considero que no processo de produzir conhecimento na ação, na atividade concreta e vinculada à realidade do aluno, deve-se considerar a heterogeneidade, as divergências, os conflitos, as diferenças, tendo o olhar sempre atento ao sentido que cada professor dá ao seu saber e ao seu fazer pedagógico.

Antes de finalizar este tópico, trago uma última, mas não menos importante evidência de ressignificação, coletada nos depoimentos: as investigadas trazem à tona a necessidade de relacionar os elementos teóricos que caracterizam os conteúdos escolares às situações ditas eventuais ou pontuais que emergem da vida cotidiana da comunidade local e da sociedade em geral. Relatam que, muitas vezes, precisam modificar o seu plano de aula “devido aos fatos, acontecimentos ou questões que são trazidas pelos alunos à sala de aula diariamente” (QP. 9). Sobre este tema cabe destacar que a didática crítica procura superar a ideia de um planejamento engessado, inflexível, evitando que aspectos do cotidiano e do interesse do educando não sejam abordados, aprofundados, analisados e compreendidos em sala de aula e à luz de seus pressupostos teóricos.

Apesar do caráter polissêmico da relação teoria-prática, a partir do curso, constatou-se que a partir de suas vivências e aprendizagens proporcionadas pelo curso, as investigadas procuram estruturar situações de ensino que favoreçam o aprendizado, motivando o educando a aprofundar os estudos, a investigar, a resolver situações-problema do seu cotidiano. Seguramente, não há modelos padronizados de ação nem normas a seguir; porém o horizonte do vir-a-ser precisa situar-se na visão político-pedagógica e no compromisso social do professor. Como destaca Nogaró (2002, p. 276)

a “relação teoria-prática, [...] não pode ser vista como uma correlação mecânica; tratamos de compreender a relação que há entre os dois mundos que compõem o humano. A construção do pedagógico é feita por homens que sonham, sentem, projetam, mas vivem num mundo histórico, de relações concretas, onde a teoria se constrói”.

Ao referirem dificuldades no modo de conduzir ações que privilegiem a vinculação entre teoria e prática, as professoras esbarram no problema de como organizar as situações de ensino por não existirem prescrições pedagógicas para tal. È, portanto, necessário encontrar os caminhos para construir uma nova trajetória, o que em geral desequilibra, traz insegurança e angústia, acaba com as certezas; mas são esses sentimentos que colocam ao professor a prova concreta do princípio da ação-reflexão-ação.

Reunindo todos os elementos constituídos nos depoimentos aqui registrados, considero que sinalizam que o trabalho destas docentes ganhou novo sentido, ou seja, foi de certa forma, ressignificado, através do processo de reflexão sobre a prática, assumido pelos professores egressos do curso. Esta perspectiva por mim compreendida confirma o que afirmam os autores orientados na perspectiva crítica, assim como pesquisas já realizadas: que a reflexão sobre a ação ajuda a melhorar a organização das aulas e o desempenho do professor e dos alunos, possibilitando tornar as aulas mais interessantes e efetivas em termos de resultados da aprendizagem.

### **5.2.3 Possibilidades e limites da interdisciplinaridade**

Como desdobramento das possibilidades de intervir pedagógica e politicamente no cotidiano da sala de aula, os depoimentos analisados explicitam que o curso trouxe grandes

contribuições referentemente à organização de situações de ensino-aprendizagem na perspectiva da interdisciplinaridade, do não-engavetamento de conteúdos em clausuras específicas desta ou daquela área do conhecimento. As reflexões acerca das falas têm como perspectiva discutir as questões da interdisciplinaridade de acordo com o proposto no projeto pedagógico do curso de Pedagogia, que indica ser necessário, no processo de construção do conhecimento, manter um intercâmbio permanente entre os diferentes componentes curriculares, favorecendo novas maneiras de articular as distintas áreas do conhecimento e assim consolidar novas e significativas aprendizagens.

Nesse sentido, os dados e informações, em sua maioria, indicam que trabalhar com base num enfoque interdisciplinar, facilita uma atuação com uma conotação mais globalizada dos conteúdos, ou seja, menos fragmentada, além de se constituir em “mais um dos indicadores que sustentam a esperança na mudança” (BORDAS, 2007, p 75). Isso encontra apoio nas seguintes falas:

O curso me ajudou a melhorar a integração dos conteúdos, procuro trabalhar de forma interdisciplinar, antes eu já trabalhava dentro daquilo que no curso Normal se chamava globalização de conteúdos, mas agora eu procuro aproximar os conteúdos por meio de um tema para não fragmentar o conhecimento. Na escola nos reunimos para organizar o planejamento em conjunto, cada uma dá a sua sugestão, coloca seu ponto de vista, depois procuramos fazer acontecer a interdisciplinaridade de fato lá na sala de aula (EP. 4).

O curso já era organizado dessa forma, os seminários que realizávamos já agregavam várias disciplinas em torno da mesma temática, com vistas a aprofundar a compreensão e o nosso aproveitamento. Isso já estava voltado para que a gente também na escola fizesse um trabalho interdisciplinar, embora isso não é fácil de acontecer porque não se pode forçar relações na tentativa de alcançar a interdisciplinaridade. Mesmo considerando as especificidades, a gente está procurando reunir cada componente e tentando fazer o que é possível de forma integrada, há momentos que não dá para relacionar tudo, mas buscamos trabalhar eliminando as gavetinhas de cada matéria. E, mais a prática de trabalhar com Núcleo Temático na escola facilita, porque sempre estamos pensando no que cada componente pode ajudar a melhorar a compreensão do tema indicado no Núcleo Temático, para isso, buscamos ver no que cada disciplina pode ajudar para ampliar o entendimento da problemática (EP. 6).

[...] antes de entrar no curso eu trabalhava por disciplina, tudo separadinho. Eu planejava tudo separado matemática, português, hoje eu planejo de forma mais articulada, por exemplo, quando uso uma reportagem, uma notícia, eu procuro trabalhar a língua portuguesa, mas junto matemática, ciências, a área sócio-histórica, enfim desenvolvo os conteúdos de modo interdisciplinar (EP. 8).

O enfoque interdisciplinar consiste na possibilidade de superar as práticas disciplinares que, de acordo com Martinazzo, “[...] fragmentam, recortam, fatiam, separam os objetos de investigação [...]”, enquanto as práticas interdisciplinares visam “[...] resgatar, religar, contextualizar e reconstruir o todo das relações pedagógicas” (2005, p. 60). Por sua vez, exige do professor uma atitude a ser assumida conscientemente como uma política pedagógica, que supõe uma opção epistemológica a respeito dos objetivos da educação e dos modos de como se poderia ensinar e de como se processa a aprendizagem. Frente à “[...] necessidade de dar conta da questão do conhecimento e de penetrar na complexidade da realidade pedagógica, o princípio da interdisciplinaridade precisa recorrer aos princípios organizadores do conhecimento que sejam pertinentes” (MARTINAZZO, 2005, p. 60). A escolha remete o professor a criar procedimentos de ensino que favoreçam a construção do conhecimento e, sobretudo, que auxiliem na autocrítica da própria ação pedagógica. De acordo com Bordas (2007, p. 87), uma abordagem interdisciplinar não se caracteriza apenas pela integração de duas ou mais disciplinas, pela articulação “de conceitos básicos, de epistemologia, de terminologia, de metodologia, de procedimentos, [...], mas passa pela organização de um grupo de pessoas/professores que tomam a decisão de buscar ‘pontos de convergência’ teóricos ou práticos, valendo-se de sua formação individual nos diferentes campos do conhecimento – cada um deles com seus conceitos, métodos, dados e termos próprios”.

Em suas falas as depoentes, de modo geral, fazem referência a que a postura interdisciplinar requer o desenvolvimento da capacidade de diálogo, de forma que o professor ao interagir com o aluno possa tornar o ato de dialogar um ato de produção de saberes. Confirma essa postura pedagógica do professor a consideração dos conhecimentos que os alunos trazem do meio extra-escolar, agregados e articulados aos conteúdos escolares para que o ato de ensinar e de aprender se torne mais fácil e prazeroso. A isso enlaça-se as seguintes falas:

A partir de uma pesquisa com os alunos e os pais tiramos a temática que é mais conflitante, depois elegemos os contra-temas como forma de trabalhar as partes da temática maior. Toda a escola trabalha a mesma temática, cada professor de acordo com o nível e as experiências da sua turma, com aquilo que os alunos trazem em sua bagagem de vivências e a relação que é possível fazer com os saberes escolares (conteúdos), assim os alunos são envolvidos ativamente no processo de pesquisar e de produzir conhecimentos a partir do Tema Gerador (EP 10).

A seleção e a organização dos conteúdos a serem trabalhados nos temas geradores é realizada pelo coletivo de professores, tendo como base o Plano de Estudos. Depois com base naquilo que os alunos manifestam saber sobre cada tema, cada professor faz o seu planejamento, organiza os seus objetivos, a sua metodologia e a forma de avaliação. Ao planejar os temas geradores se procura vincular os conteúdos de forma interdisciplinar, procurando aproximar os saberes de diferentes áreas do conhecimento ao estudo de cada tema, fortalecendo a relação entre teoria e prática (EP. 12).

Por outro lado, o ato de dialogar facilita a reflexão sobre as práticas, possibilitando replanejar e/ou dar continuidade ao processo conforme as manifestações do aluno em relação ao seu aprendizado. A abordagem dos conteúdos escolares ao serem desenvolvidos no horizonte de uma atitude interdisciplinar não surge do mero acaso; origina-se da decisão e da vontade política construída, tanto em nível pessoal como do grupo de professores da escola. É certo que esse intento, considerando o longo histórico de práticas disciplinares e fragmentadas do cotidiano escolar, necessita de paciência e persistência até que se assumam a atitude interdisciplinar como uma forma de praticar, refletir, reordenar e desenvolver a prática pedagógica. Ao referir-se à prática interdisciplinar um depoimento expressa que:

[...] é o professor que precisa mediar a integração dos conhecimentos curriculares, mesmo que já esteja na sua cabeça que tudo deve ser separadinho, que o aluno deve ter o caderno disso, daquilo. [...] para mudar esta forma de ensinar o professor precisa questionar, dar pistas, provocar o aluno para que ele estabeleça relações entre um tema e os conhecimentos de diversas áreas (EP. 7).

O envolvimento do aluno em práticas interdisciplinares requer a construção de ações que conduzam à elaboração de conhecimentos numa perspectiva de totalidade, tendo o cuidado de respeitar alguns acordos pedagógicos feitos na sala de aula, juntamente com o professor. Minhas interlocutoras na pesquisa enfatizam a necessidade de contextualizar o tema, o que significa analisar a sua pertinência e o seu sentido para a vida dos alunos.

A atuação de forma globalizada necessita ser trabalhada com os alunos desde o momento em que eles ingressam na escola. É necessário conhecer a realidade do aluno, pois tendo uma relação confiável com ele, o professor interage de forma com que se estabeleça uma relação entre a sua realidade e os conteúdos escolares, tornando o espaço da aula fonte de produção do saber (QP. 2).

Algumas das pesquisadas trazem à tona que a interdisciplinaridade favorece o trabalho que é realizado na escola por meio de projetos e de temas geradores, o que, por sua

vez, se reflete no planejamento das ações, sempre que isso ocorra por intermédio de um processo coletivo, como indicam os depoentes:

[...] predomina a união da comunidade escolar, o espírito cooperativo entre os educadores e os educandos, em que se busca a conexão entre diferentes conhecimentos, percebendo que há diferentes formas ou caminhos para o aprendizado (QP. 4).

O curso de Pedagogia não resolve todos os problemas, mas ele é a base para a gente elaborar ações coletivas, porque dá uma visão mais geral sobre a educação, sobre a forma de trabalhar os conteúdos mais integrados no currículo das séries iniciais, principalmente quando a escola opta por trabalhar por projetos, temas geradores ou núcleos temáticos (EP. 11).

Nesta forma de organização do trabalho pedagógico, é indispensável o desenvolvimento da investigação em torno das problemáticas que perturbam e interferem na realidade existencial dos sujeitos que co-habitam determinado espaço do contexto social. Conforme Freire (1987), para o desenvolvimento de práticas com base nos temas geradores é necessário que haja a compreensão crítica da totalidade, não de fragmentos que tornam difícil reconhecer a interação entre as distintas partes que compõem a temática em sua globalidade. A respeito do enfoque interdisciplinar favorecido pelo trabalho com projetos e temas geradores nas unidades escolares, as professoras pesquisadas referem:

Trabalhando com projeto, tema gerador, a prática obrigatoriamente tem de ser interdisciplinar, não há como planejar aulas fragmentadas, porque a metodologia exige articulação [...], estamos sempre trabalhando a realidade. Com isso, o objetivo é tornar o educando capaz de conviver com o mundo em transformação, percebendo as mudanças e posicionando-se diante delas (QP. 4).

As práticas interdisciplinares realizadas no curso ajudaram-me a atuar de forma mais globalizada, menos fragmentada, uma vez que a aprendizagem acontece tendo como base as teorias, mas também com base nas práticas, de acordo com aquilo que os alunos trazem de conhecimento do seu meio familiar e social para a sala de aula (QP. 6).

Na reformulação do projeto político-pedagógico da escola foi decidido trabalhar os conteúdos no formato de projetos, de maneira interdisciplinar. Os projetos são elaborados e desenvolvidos trimestralmente, com base em temas-problemas que emergem da comunidade escolar, passando pela discussão e planejamento do coletivo, bem como pela avaliação permanente entre os diferentes segmentos da comunidade escolar (ED. 1).

Face às declarações dos depoentes e os posicionamentos teóricos, cuidando a que a interdisciplinaridade não se torne apenas falácia ou mais um dos modismos no campo didático-pedagógico é preciso ficar atento à declaração de Japiassu que afirma que

[...], a interdisciplinaridade não é uma *moda*, pois corresponde a uma nova etapa de desenvolvimento do conhecimento e de sua repartição epistemológica. [...], não pode ser considerada uma *panacéia*, porque a ciência pode adotar outros caminhos, utilizar outros métodos e empregar outros procedimentos (1976, p. 51, grifos do autor).

Assim, para que as falas dos pesquisados não se convertam apenas em retóricas pedagógicas é necessário que o agir coletivo e interdisciplinar seja sustentado teoricamente a fim de que o trabalho fragmentado que se efetiva com o engavetamento dos diferentes componentes curriculares possa, aos poucos, ser superado. De acordo com Martinazzo, a interdisciplinaridade como princípio, como atitude e como processo,

[...] é uma decorrência da necessidade da construção de um saber poliocular, multidimensional, multi-referencial, globalizador e contextualizador. [...], não basta destacar o princípio da interdisciplinaridade como solução para a superação do paradigma simplificador moderno. Faz-se necessária a indicação dos métodos e lógicas que deverão dar conta da compreensão e do enfoque interdisciplinar sobre a realidade (2005, p. 61).

O autor deixa claro que a interdisciplinaridade demanda uma opção epistemológica por incluir-se em algum campo teórico que se incorpora ao processo histórico de constituição das ciências. Portanto, pensar e experimentar a interdisciplinaridade não significa adotar um modismo científico e nem uma atitude intelectual de diletantismo; de minimizar as visões parciais que são passadas aos educandos, mas de encontrar as possibilidades de não-revigoramento cada vez mais intenso, das práticas compartimentadas e formatadas nos currículos organizados de forma disciplinar.

Ainda em relação ao tema da interdisciplinaridade, há entre os pesquisados depoimentos que relatam que eles já trabalhavam de forma mais integrada, mas que o curso de Pedagogia os ajudou e ainda está ajudando a dar novo significado a seu trabalho, orientando-os a planejar as aulas de forma menos fragmentada. Essa ressignificação, segundo eles, se deve às práticas interdisciplinares experienciadas no próprio curso, especialmente

aquelas desenvolvidas para serem matéria de apresentação em seminários quando da culminância das disciplinas, ao final de cada semestre. As experiências interdisciplinares tomadas como referência do curso fizeram parte do processo formativo como uma opção metodológica debatida e consensuada entre os professores da Pedagogia; constituíram-se, portanto, em parte integrante do curso e não de momentos eventuais, separados e estanques. Nessa lógica, indicam que os trabalhos serviram de exemplo de interdisciplinaridade, de observação, de investigação, de reflexão, de valorização do conhecimento empírico e de busca da sua cientificidade.

A interdisciplinaridade, de acordo com Japiassu (1976), se constitui numa possibilidade que pode ser adotada no processo de (re)organização dos conhecimentos curriculares. No entanto, não se pode ser ingênuo a ponto de considerá-la um método científico por excelência, que pode resolver todos os problemas que envolvem o processo ensino-aprendizagem. De acordo com Bordas (2007), é necessário compreender a interdisciplinaridade a partir do seu estatuto epistemológico, que encerra a permanente procura pelo entendimento acerca das raízes do conhecimento científico.

Entendo que um curso de formação de professores precisa constituir-se em instância crítica da prática e do discurso pedagógico, no sentido de levar a refletir sobre as experiências que convergem para a evolução das estratégias e métodos de ensinar, procurando avançar no processo da reconstrução teórico-prática. Isto implica que a Pedagogia como um dos campos da ciência da educação necessita pensar a formação dos futuros professores ancorada na interação das múltiplas práticas e dos múltiplos espaços em que se desenvolvem ações que visam a difusão do saber, especialmente, a escola. Implica, portanto, insistir em trabalhar na perspectiva da integração dos saberes, pondo por terra as falsas barreiras entre esses saberes.

Entre as falas, também merece atenção o fato de apontarem as práticas interdisciplinares como alternativas ao dia-a-dia do professor para não seguir o livro didático de “cabo a rabo”. Por exemplo, de acordo com a fala que segue:

O ser humano não é feito de gavetas separadas, por isso, os professores formados em Pedagogia têm mais facilidade de trabalhar de forma integrada, de forma interdisciplinar, fazendo ganchos de uma área com a outra sem seguir o livro didático de cabo a rabo. A experiência de estagiar na Pedagogia com Núcleo Temático me ajudou ver as formas de estudar os rios da comunidade, do município articulado com outros saberes e com aquilo que os alunos já sabem (EP. 9).

Não se trata, evidentemente, de deslegitimar os conhecimentos específicos de história, de geografia, de português, entre outros apresentados nos livros didáticos, mas é importante tomá-los apenas como um recurso complementar<sup>11</sup>. Afinal, o professor, em princípio, deve ser capaz de produzir o seu próprio material didático, articulando o contexto local e o global. Mas, o global pode (e deve) ser pesquisado em outras fontes que não somente os livros didáticos, que trazem no bojo de sua construção uma leitura, por vezes, não apenas histórica, mas política e ideológica na perspectiva dos dominantes. Compreender essa dimensão da globalidade, segundo as depoentes, foi auxiliado pelo curso de Pedagogia, no sentido da melhor articulação entre os saberes de cada componente curricular. São referidos exemplos, tais como as atividades desenvolvidas nas propriedades rurais voltadas ao cultivo do fumo, do milho, da soja, da moranga, à produção do leite, à criação de aves, indicadas como situações vivenciadas cotidianamente pelos alunos junto a suas famílias. Na visão dos professores, isso se constitui em indícios do aprimoramento que conseguem estabelecer em relação aos saberes escolares e os saberes construídos com base nas atividades comuns ao trabalho no meio agrícola. Eis o que se explicita na fala:

Por exemplo, no curso a gente debateu muito sobre os problemas da realidade do aluno, então, eu passei explorar mais as coisas do seu cotidiano, principalmente daqueles alunos provenientes do meio rural que em suas propriedades cultivam fumo, milho, soja, feijão, criam gado leiteiro, suínos e aves. Passei a usar essas temáticas para produzir textos, para pesquisar, para elaborar situações-problemas em matemática. Hoje que nossa escola passou a trabalhar com Temas Geradores, ficou mais fácil trazer estes assuntos para o debate, a reflexão, o estudo, a produção de textos (EP. 10).

A análise do material empírico evidenciou o pressuposto de que a prática interdisciplinar, além de envolver uma opção epistemológica, necessita considerar o princípio dialético que possibilita comparar o processo resultante da caminhada do aluno, iniciando pela sua visão/concepção inicial até o resultado “final” expresso na sistematização dos conhecimentos. Ao “fechar” sem “fechar” esta breve reflexão me apoio em Japiassu (1976, p. 55) ao afirmar que a interdisciplinaridade é vista como

---

<sup>11</sup> Na realidade, a já extensa pesquisa sobre os livros didáticos sobre as diferentes áreas do conhecimento escolar, publicados no país, demonstra ser imprescindível submetê-los a uma atenta revisão, pois em inúmeros casos, contêm erros conceituais ou falhas graves do próprio ponto de vista pedagógico.

[...] a descoberta de melhores métodos para planejar e guiar a ação, isto é, para fornecer informações novas, indicar diversos modos de atingir um objetivo, esclarecer os resultados de uma política, em suma, ampliar as perspectivas daquelas que pretendem agir ou resolver problemas sociais concretos ou tomar decisões racionais.

A atuação com enfoque interdisciplinar constitui um convite para a incessante busca do progresso do ensino e da aprendizagem como forma de libertação e emancipação do educando. Apesar das resistências e da falta de pré-disposição para um agir interdisciplinar, por parte de muitos professores, o esforço na perspectiva de atuar com base na totalidade continua no horizonte daqueles que objetivam a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. Sem dúvida, para alcançar essa pretensão, é necessário criar as condições intelectuais e objetivas que possibilitem ao professor o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas e articuladas de modo interdisciplinar.

#### **5.2.4 O olhar sobre os (des)caminhos da prática pedagógica: possíveis ressignificações**

Parto do pressuposto de que para ressignificar o processo ensino-aprendizagem é necessário pensar formas de intervenção pedagógica; logo, o debate sobre os diferentes (des)caminhos que podem dinamizar a prática docente em sala de aula precisaria ser a tônica do fazer cotidiano dos professores. Obedecendo à essa premissa, uma das subcategorias de análise que emergiu da própria pesquisa, voltou-se à reflexão acerca dos depoimentos que se detêm sobre as questões metodológicas que perpassam sua a ação pedagógica.

O campo da metodologia de ensino é perpassado por visões polêmicas, no que refere às concepções de método, cujo ponto central é a discussão em torno da abordagem epistemológica que o sustenta. Detenho-me apenas na consideração de duas das correntes teóricas presentes nessa discussão: a da razão instrumental e a do materialismo histórico-dialético. A descrição das falas respeita com fidedignidade o que foi expresso pelos pesquisados, enquanto a análise baseia-se no ideário pedagógico que orientou o Curso de Pedagogia, ou seja, na perspectiva do processo dialético como a maneira de operar as condições para que a produção de conhecimentos se efetive. Além disso, é preciso destacar que os depoimentos acerca dos aspectos metodológicos referidos pelos depoentes envolvem tanto estratégias de ensino como recursos adotados para a proposição de situações de ensino.

Consideradas como instrumental operativo para encaminhar um conjunto de ações a favor da intervenção pedagógica na relação sujeito-objeto (conteúdo escolar), as estratégias, vistas na ótica de um significativo número de investigados, indicam, desde logo, a necessidade de o professor conhecer o aluno e sua procedência, dialogando com ele sobre seus interesses, procurando integrá-lo por intermédio de dinâmicas de grupo que envolvam aspectos lúdicos<sup>12</sup>. Tal processo requer do professor a organização de atividades que incentivem e estimulem a curiosidade, a criatividade, o prazer pelo aprender, o desenvolvimento da inteligência. Conforme as falas, o curso mostrou vários caminhos que, contudo, precisam ser adaptados a cada realidade e, quando aplicados avaliados e, se for o caso, readaptados. Os depoimentos indicam, também, que após definirem os objetivos que pretendem alcançar, as professoras oportunizam ao educando atividades de pesquisa, principalmente quando se trata de conduzir o processo educativo por meio de projetos e de temas geradores. Essa prática aproxima-se, portanto, do pensamento de Freire (1996, p. 32) ao declarar que o ato de ensinar exige pesquisa, já que

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Entendo ser válido afirmar que a atividade de investigação implica desafiar o educando a buscar o saber, relacionando os conteúdos escolares com a bagagem de conhecimentos oriundos da sua realidade. Quanto a esse desafio, as pesquisadas salientam não haver fórmulas pré-estabelecidas e que é preciso construir o percurso metodológico com base no diálogo, no princípio do ensaio e erro, por meio de acordos mútuos entre professor e aluno. Entre as estratégias metodológicas explicitadas em suas falas, emergem as oficinas pedagógicas como uma das formas de despertar, especialmente nos alunos da 4ª série, a criatividade, a crítica, a capacidade de levantar e testar hipóteses, de estabelecer relações, de construir conceitos, aspectos verificáveis nas falas a seguir:

Sabemos que o aluno aprende na interação com o mundo, para tanto, é preciso proporcionar condições para que se façam as devidas relações. Para isso, o professor precisa estar em constante avaliação e reflexão sobre o seu próprio fazer (QP. 8).

---

<sup>12</sup> Essa referência à ludicidade ou à brincadeira resulta do fato de que os depoentes nesta pesquisa, exercem suas funções de docência ou de coordenação nas escolas e classes de ensino fundamental, mais especificamente, nos anos iniciais da escolaridade.

A partir do curso aprendi a valorizar mais os procedimentos e os recursos, considerando sempre o desenvolvimento da criança, porque, muitas vezes, eu não considerava, eu trabalhava os conteúdos sem muita relação com o concreto, com o cotidiano. Agora eu vejo o quanto é importante para a compreensão a criança poder manipular, tocar, experimentar, isso eu compreendi a partir da Psicologia da Educação, quando estudamos os estágios do desenvolvimento da criança. Também, a Psicologia das Aprendizagens me ajudou a valorizar mais a organização da minha aula com procedimentos metodológicos e recursos didáticos variados e adequados a cada tema. Os alunos precisam utilizar recursos para poderem produzir, compreender, abstrair e organizar seus esquemas mentais, principalmente, na matemática (EP. 7).

A partir do curso de Pedagogia os professores de minha escola estão realizando um trabalho com maior qualidade. Vejo isso na alfabetização, os professores estão abandonando métodos antigos, por exemplo, o da “abelhinha”, aprendido no curso de há Magistério nível médio. O curso de Pedagogia abriu novos horizontes, orientou que muitas formas de desenvolver a prática docente nas séries iniciais. Os professores estão respeitando mais as experiências, os saberes dos alunos, estão intensificando a leitura de mundo e, com isso, aperfeiçoando o processo formal da leitura, da escrita, do cálculo (EC. 1).

Retomando o afirmado ao iniciar a discussão desse tópico, reafirmo que a escolha das estratégias e dos métodos de ensino, requer do professor uma opção teórica; no caso investigado, considerando a proposta do curso realizado, busquei verificar a presença da perspectiva dialética como ancora das escolhas dos professores dele egressos, sempre considerando a influência das contradições objetivas e subjetivas inerentes à prática pedagógica. Entendo que no plano concreto das relações socioeducacionais “[...] o ato educativo e pedagógico é, ao mesmo tempo, um ato social, político, ético, religioso, científico [...]” (PAVIANI, 1986, p. 23), o que requer do professor cuidado redobrado quando da organização das proposições que visam, intencionalmente, a produção de conhecimentos por parte dos alunos. Ao assumir uma postura dialética, penso que não há outra forma de praticar o ato de ensinar, se não for por meio do ato de problematizar a própria prática, com o que, segundo Paviani, “o ensino pode se transformar em educação. A prática da problematização pode se tornar uma *solução* pedagógica” (1986, p. 88, grifo nosso).

A dimensão da problematização como motor da busca de resposta, de novas compreensões, através da pesquisa está presente nos depoimentos recolhidos, especialmente quando as professoras referem ter passado a valorizar mais os trabalhos realizados em grupos; eles destacam os dados obtidos nas entrevistas com pessoas da comunidade, as

pesquisas realizadas, tanto as de campo como as bibliográficas. Ao trabalhar dessa maneira nas séries iniciais, ou seja, de forma mais diversificada, os alunos se sentem mais motivados e desafiados, ganham autoconfiança no seu processo, se reconhecem enquanto sujeitos com capacidades e limitações, mas tendo como horizonte que todos podem aprender, que se aprende em tempos e modos diferentes. De acordo com as pesquisadas:

A Pedagogia trouxe uma outra visão, bem mais avançada de como incluir cada componente num núcleo maior, num tema maior e como lançar mão de outros recursos, outras formas, de como os indicativos metodológicos auxiliam para avançar no processo de ensino-aprendizagem. Penso que esta visão exige compromisso por parte do professor, não precisa fazer coisas espalhafatosas para conseguir bons resultados, podem ser coisas simples, mas adequadas ao tema e ao processo dos alunos (EP. 6).

Eu fui muito feliz no curso em termos de atividades, de metodologias que eu posso destacar na área da matemática são: o uso dos blocos lógicos, do quadro de botões, do geoplano, do ábaco, do multibase, entre outros. Em língua portuguesa eu destaco que a ênfase na produção textual foi muito importante, foram trabalhadas várias estratégias metodológicas para que as crianças se desenvolvam na questão da leitura e da produção de textos. Em história e geografia também tenho mais clareza de como trabalhar os conteúdos, de como relacionar a teoria com a prática (EP. 5).

[...] o curso me ajudou no sentido de fazer com que os alunos que trazem alguma bagagem cultural possam relacionar com os conteúdos escolares, entendendo-os melhor [...]. Cada aluno aprende de um jeito, por isso, a metodologia necessita ser diversificada, o planejamento deve atender as necessidades dos alunos, tanto nas suas potencialidades como nas suas dificuldades (QP. 10).

As declarações dos sujeitos da pesquisa, aliadas ao conhecimento empírico que acumulei ao longo de minha prática como professor de escola e como formador de professores, confirmam a necessidade de proporcionar ao professor em formação e ao professor em exercício, um referencial teórico consistente que lhe permita redefinir o “modelo” de sua atuação pensando e repensando dialeticamente o seu fazer. Na fala de uma diretora entrevistada está posto que os egressos do curso, especialmente aqueles que atuam na sua escola há mais de dez anos, estão aperfeiçoando sua atuação profissional, estão mais comprometidos com as suas funções docentes. A diretora indica, também, que a diferença entre o antes e o agora é perceptível “em algumas de forma mais acentuada, em outras menos, mas se percebe um novo olhar, um novo pensar, um novo discurso, uma nova

prática” (ED. 2). É um sinal de que o curso efetivamente “mexeu” com as professoras, por mais que algumas, no início, tenham buscado simplesmente o diploma de licenciatura. Na verdade, acredito que a trajetória de quatro anos freqüentando aulas de um curso superior sempre trará acréscimo pessoal e profissional, refletido na mudança nas atitudes, nas formas de olhar e de praticar o exercício da docência; não é possível reduzir a importância do fator tempo, eis que são demorados os processos de mudança de saberes, práticas e crenças firmadas no senso comum dos indivíduos e dos próprios grupos aos quais pertencem. Essas mudanças não ocorrem instantaneamente: há práticas que são aperfeiçoadas, outras que são experimentadas, testadas, que só serão reconfiguradas se submetidas à reflexão crítica e autocrítica, exercida dentro das circunstâncias e tensões do cotidiano.

A respeito disso, Nogaró (2002, p. 314) esclarece que:

O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. Precisamos enfrentar as questões do poder na educação, não aceitando a limitação do papel do professor a aspectos didáticos. Deve ser ele convidado a intervir em todos os domínios que influenciam a prática docente, trabalhando no sentido da própria emancipação e do desenvolvimento profissional. Há a necessidade de os professores se fortalecerem a si próprios e deixarem de lado as formas como atuam, no sentido de legitimar o fortalecimento dos interesses do poder constituído e outras forças, cujo objetivo principal é a manutenção do *status quo* (grifo do autor).

Como exemplo das estratégias de cunho lúdico que referi antes, utilizo o depoimento de algumas alfabetizadoras cujo trabalho se desenvolve com base em rimas, poemas, histórias infantis, histórias em quadrinhos, produção textual e artística. Assim atuando, as alfabetizadoras acreditam fortalecer o ato de pensar, repensar, refletir, indagar, encorajar para buscar, construir e agir com consciência na perspectiva de humanizar as relações entre os seres humanos e destes com o meio ambiente. Esses me parecem bons exemplos de que as estratégias metodológicas devem respeitar a faixa etária e as experiências prévias da criança, de modo a que a aula seja um momento prazeroso, não de tédio e de pressão. Tratando-se de crianças, como têm apontado tantos estudiosos da educação, espera-se um ambiente bem arejado, iluminado, limpo, colorido, contando com espaço para a exposição de trabalhos produzidos pelos alunos para que eles se sintam valorizados e envolvidos com o processo educativo. Situar a prática educativa nessa linha nos remete mais uma vez ao apoio em Freire; pensando a alfabetização na perspectiva da pedagogia crítica, Freire aponta que o ato

de alfabetizar precisa transcender os métodos e os conteúdos e “[...] permitir ao aluno chegar a ser sujeito, constituir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...]” (1980, p. 39). Entendo que as falas das professoras egressas ao apontarem a alfabetização na ótica de um processo vinculado à democratização da cultura, estão a indicar que a criança pode e deve tornar-se sujeito de sua própria alfabetização (FREIRE, 1980). Portanto, o processo de alfabetização, de acordo com Freire (1980) e Giroux (1983), não pode efetivar-se por meio de métodos que priorizem uma concepção linear e mecânica de inserção da criança no mundo da leitura e da escrita.

Os recursos, considerados meios para implementar e para transformar situações de ensino em aprendizado, constituem ferramentas essenciais ao processo educativo escolar. A materialização do processo pedagógico que promove o ato de “ensinar para aprender” situa-se no horizonte dos diferentes instrumentos com os quais o professor procura intervir na relação sujeito-objeto, com a finalidade de produzir conhecimento. Os depoimentos das professoras egressas investigadas tecem considerações positivas acerca da utilização de jogos educativos, de material para a contagem, de material de sucata, da experimentação, do ábaco, do material multibase, do quadro de botões, os quais favorecem a criação de situações de ensino. Isso se confirma por meio do depoimento:

No curso de Pedagogia eu aprendi a trabalhar e a dar valor ao uso dos jogos, bem como de outros recursos como: os blocos lógicos, o multibase, o geoplano, o ábaco, o quadro de botões, adotados para ensinar matemática. Hoje vejo que com a utilização destes materiais os alunos compreendem melhor o conteúdo, fazem relações que favorecem a criação de conceitos (QP. 7).

O material concreto por favorecer a manipulação, fortalece o processo de comparação, de construção de hipóteses, de relacionar a realidade com os conteúdos escolares, ou seja, facilita o processo de abstração que se dá pelo desenvolvimento das estruturas mentais superiores.

Ao favorecer a criação e recriação do mundo pela própria criança, a metodologia de ensino passa pela necessidade da utilização de recursos, de instrumentos cuja finalidade é a de tornar os conteúdos inteligíveis, passíveis de compreensão e de conceituação. Para Arroyo (2001), quando o professor explora as múltiplas linguagens e as expressões do ser humano, ele consegue sair dos mecanismos do mero discurso, do livro didático, dos repisados métodos

mecânicos. A fala, a escuta atenta de uma história, de uma música, de uma rima, tal como a inserção nos valores de uma comunidade, cidade, com o meio-ambiente natural, o convívio com a pluralidade de manifestações culturais, religam a criança a sua experiência de vida, trazendo à tona e/ou ressignificando conhecimentos construídos na interação com a família e com o meio. Desse modo, é necessária atenção para não supervalorizar determinados (des)caminhos metodológicos, considerados mais modernos, sofisticados, mais eficazes como recursos para a ação didática, em detrimento do que pensa e deseja o aluno, aquele indivíduo único, sujeito de relações e de demandas, que necessita ser respeitado pela sua trajetória histórica, pela sua procedência social e pelas condições biopsicológicas.

De acordo com Rays (1999), não é o método de ensino que traz a solução para a realização da ação pedagógica, uma vez que o emprego deste ou daquele método depende do tratamento que lhe é dado por quem o adota. Por sua vez, “o método de ensino empregado por um determinado educador identifica-se, quase sempre, às atitudes desse educador frente às práticas pedagógica e social” (RAYS, 1999, p. 227). Nessa perspectiva, de acordo com este mesmo autor, “não é o método de ensino que ‘faz’ o educador, mas, sim, que é o educador que ‘faz’ e ‘re-faz’ o método de ensino conforme o contexto em que esteja atuando” (1999, p. 227).

### **5.2.5 Como enfrentar as diferenças individuais de meus alunos?**

Uma das preocupações frequentemente revelada pelos alunos-professores durante o desenvolvimento do próprio curso, volta a aparecer nos depoimentos das egressas, como expressão de uma vivência cotidiana nas salas de aula. Refiro-me aos questionamentos acerca de como enfrentar positivamente as chamadas “dificuldades de aprendizagem” que os alunos evidenciam em relação ao processo educativo escolar<sup>13</sup>. A diferença percebida entre os questionamentos dos “aprendizes de professor” e os depoimentos recolhidos junto aos egressos do curso me conduz em reforçar as ressignificações construídas por esses últimos.

Cabe deixar clara minha convicção de que corro riscos em minha análise, uma vez que o conceito de “dificuldade” pode ser formulado ou entendido de várias maneiras e, em geral, adotado no sentido de explicar comportamentos taxados como patológicos ou como

---

<sup>13</sup> Essas “dificuldades” atribuídas aos alunos costumam ocupar lugar privilegiado nas tentativas dos professores em explicar o “fracasso escolar”, outra expressão tão em voga no ambiente escolar.

desvios de conduta. Logo, é necessário ter cautela ao tratar dos aspectos das “dificuldades” para não generalizar questões que podem ser solucionadas com a adoção de uma relação mais amorosa (Freire, 1987) entre professor e aluno, ou pela adoção de novos procedimentos que aprimorem a relação sujeito-objeto no ato de ensinar e de aprender. É necessário, desse modo, avaliar as reais fragilidades que se manifestam no desempenho e no acompanhamento dos alunos “ditos” com “dificuldades” de aprendizagem a fim de tomar iniciativas que estejam em sintonia com a capacidade de aprendizagem desses educandos. Assim, a razão das “dificuldades”, explicitadas nas trajetórias escolares dos educandos, necessita ser contextualizada no tempo-espaço, bem como na sua dimensão social, econômica, cultural e biopsicológica. O certo é que esses educandos fazem parte da pluralidade que compõe o espectro de cada unidade escolar, que precisa ser reconhecida pelo professor como um espaço social complexo e plurifacetado.

De acordo com o material coletado, a ampla maioria dos depoimentos indica que as professoras, ao constatarem alguma dificuldade em relação ao aproveitamento/desempenho de algum educando, procuram reorganizar o planejamento de forma a facilitar a superação dos obstáculos que estejam interferindo na aprendizagem. Nesse sentido, as professoras afirmam que de algum modo favorecem as diferentes formas de interação sujeito-objeto (conteúdo) no cotidiano da sala de aula. O ato de replanejar com vistas a favorecer o aprendizado dos alunos que evidenciam dificuldades, implica lançar mão de novas estratégias, de novos modos de utilização dos jogos pedagógicos e do material concreto, com a finalidade precípua de promover a melhoria do aproveitamento do aluno. É o que revelam os depoimentos que seguem:

Quando percebo que algum aluno possui alguma dificuldade procuro conversar, explicar de outra maneira, às vezes, peço para um colega que entendeu bem a matéria para que explique, dependendo do assunto uso material concreto e exemplos de situações vividas no dia-a-dia (QP. 4).

Com certeza, o curso veio ajudar, houve muitos momentos para aprender sobre as questões de dificuldades de aprendizagem, para trabalhar estas situações lembro-me da disciplina Estudos das Necessidades Educativas Especiais, ali aprendi que mesmo com certas limitações os alunos têm muitas potencialidades, mas o professor é quem precisa descobri-las para trabalhar com tais potencialidades. Precisamos parar de nos queixar, descobrir em que aspectos o aluno pode se desenvolver, reconhecendo e valorizando que ele tem algo a oferecer, ajudando ele progredir em seus conhecimentos (EP. 4).

Quando um aluno não consegue aprender, ou não está entendendo o conteúdo eu procuro usar outras estratégias, como: jogos, aula de reforço, atividades diversificadas, pesquisas (QP 11).

O replanejamento devido às dificuldades identificadas significa reorganizar suas aulas de maneira diferente, ou seja, de retomar os conteúdos com outras metodologias que tornem as aulas mais atrativas. Reorganizar o ensino também é referido pelas professoras que trabalham de forma mais individualizada com os educandos que manifestam dificuldades de compreensão no que se refere aos conteúdos trabalhados em aula. O que me parece essencial para que o replanejar voltado a um atendimento individualizado e diferenciado ao aluno com “dificuldades”, resulte em positividade é não perder-se de vista a necessidade de estabelecer nexos entre a realidade cognitiva e socioafetiva de cada educando e as atividades/tarefas que o mesmo precisa efetivar. Isto porque, se não houver cuidado e atenção suficientes para estabelecer tais nexos entre as condições reais do sujeito e os objetos de conhecimento, talvez o tratamento diferenciado não passe de um mero exercício mecânico cujos resultados em termos de avanço serão nulos, isto é, o educando poderá não chegar à compreensão e à construção de novos conhecimentos. Eis o que se explicita nos relatos:

Eu sei que não basta simplesmente fazer um curso superior para mudar a prática pedagógica, mas a partir dele se tem a oportunidade de repensar os conceitos pedagógicos, de repensar as práticas, de replanejar para atender as dificuldades das crianças. Com o curso me vejo instigada a buscar sempre mais conhecimentos para que a minha ação pedagógica não seja vazia, sem sentido, mas que tenha significado para o aprendizado de meu aluno (QP. 8).

Por isso, acredito que o professor ao se debater com a construção de alternativas para superar as dificuldades necessita lançar mão de elementos ligados à subjetividade e aos aspectos afetivos que facilitam a aprendizagem, devendo, para isso, instaurar uma metodologia de trabalho pautada pelo diálogo e pela problematização, o que contribui para o envolvimento do educando com o seu próprio processo de aprender. Assim,

[...] o curso me ofereceu melhores condições para a organização da ação docente. Me ajuda articular as teorias com as práticas diárias, melhorando as condições de apropriação de novos saberes por parte do aluno. O curso de Pedagogia me deixou mais preparada para exercer a atividade docente, para oferecer aos educandos um ambiente acolhedor, agradável, criativo, crítico, dialógico, favorável ao processo ensino-aprendizagem (QP. 7).

Isso encontra apoio em Zeichner, ao afirmar que o professor necessita criar condições para os alunos “[...] aprenderem a utilizar, experimentar e manipular a língua, os símbolos e as informações, de maneira a que estes consigam ser lógicos ou inventem significados. O mais importante é a construção lógica e de saber dos alunos” (1993, p. 90).

Os achados da pesquisa também revelam que há professoras que ao organizarem o seu plano de aula retomam sempre o conteúdo da aula anterior como uma das maneiras de, ao retomar a explicação, favorecer o entendimento dos alunos que demonstram defasagem em relação aos objetivos propostos e ao aprendizado evidenciado. Para isso, o material empírico evidencia que o professor necessita acompanhar diariamente as dificuldades e os avanços dos alunos, o que possibilita melhorar o modo de organizar e reorganizar o planejamento, retomando aquilo que não aprenderam e avançando naquilo que já entenderam. Isso encontra apoio nos relatos abaixo:

Os desafios e possibilidades apontadas no decorrer do curso dão maior segurança no trato com os alunos que têm dificuldades para aprender. Por exemplo, quando vejo casos de alunos com dificuldades em minha turma eu retomo o conteúdo da aula com outras metodologias, uso outros recursos, passo novos exercícios. Para isso, é importante avaliar diariamente o processo em sala de aula para saber como anda a aprendizagem da turma (QP. 8).

Hoje tenho mais domínio sobre os conhecimentos pedagógicos, sobre como lidar com aqueles alunos que demonstram atraso para aprender. Não é fácil dar atenção para dois ou três alunos com dificuldades numa turma de mais de vinte alunos, mas procuro preparar atividades paralelas para retomar os conteúdos que não foram bem assimilados, posso dizer que dou atendimento diferenciado para que melhorem o aproveitamento escolar (QP. 13).

Mas, é necessário ao tratar um educando com alguma “dificuldade” de aprendizagem não definir o conhecimento que ele deve aprender de forma atomizada, sem considerá-lo um sujeito ativo, receptivo e reflexivo, qualidades estas que são efetivadas no espaço em que os sujeitos se inserem e com o passar do tempo (POPKEWITZ, 1997). Por conseguinte, o aluno não pode ser comparado a uma máquina que necessita funcionar de forma eficiente, mas como um indivíduo cuja vida social é dinâmica e flexível, portanto, sujeita a qualquer tipo de intervenção do meio.

Penso que a ação-reflexão é condição essencial para buscar a compreensão dos elementos intervenientes no processo ensino-aprendizagem, pelo fato de oportunizar ao professor o diálogo com o seu próprio agir docente. Na visão de Martinazzo, a reflexão além

de possibilitar a revisão e a refundamentação dos saberes socialmente construídos, “[...] é uma prática indispensável para a emancipação humana como geradora de uma força esclarecedora, capaz de ver além dos fenômenos, os preconceitos, as falsas opiniões, enfim, as concepções ingênuas e míticas que se escondem por trás das ideologias” (2005, p. 66).

Desse modo, os depoimentos dão conta de que as dificuldades dos alunos constituem fator que merece atenção especial, para que não se torne um problema que culmine com o fracasso escolar, ou seja, com reprovações sucessivas e com evasões. Para isso, toda a dificuldade precisa ser tratada no momento em que ela for constatada, procurando a maneira que for mais adequada para ajudar o educando a acompanhar o processo, conforme o andamento da sua turma. Ainda, em relação às dificuldades, há quem se expresse dizendo que o professor precisa sensibilizar-se com a situação do educando, ficando ao seu lado, ajudando-o na busca da superação daquilo que não foi bem entendido. Do ponto de vista de algumas pesquisadas não é tão fácil atender e obter sucesso com todos os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade, embora o professor não fique isento da responsabilidade de reorganizar a ação pedagógica com vistas a contemplar as necessidades dos educandos. A respeito disso os depoimentos referem:

Eu acompanho diariamente as dificuldades e os avanços dos alunos, mas dou muita atenção para aqueles que não conseguem entender bem o conteúdo, pois eles precisam de tratamento especial para não acabar em fracasso ao final do ano. Eu procuro encontrar algumas estratégias para que melhorem o rendimento, mas não é fácil porque não tenho tempo para atendimento individualizado, dou aula de manhã e de tarde (QP. 6).

O papel do educador é ensinar, mas quando os alunos apresentam dificuldades é bastante difícil ensinar. Mesmo assim quando surge em sala de aula alguma dificuldade para aprender eu procuro motivar e incentivar o aluno, preparo novas atividades, utilizo jogos, desenvolvo algumas atividades lúdicas relacionadas ao conteúdo (QP. 14).

A avaliação diária de cada aula possibilita ao professor detectar e registrar os eventuais obstáculos que possam entravar o avanço no processo ensino-aprendizagem do aluno. Para facilitar a continuidade do processo, a professora refere que necessita retomar, organizando novas situações de ensino, renovando técnicas, selecionando novos recursos, com o fim exclusivo de suprir as demandas dos educandos com algum tipo de atraso em sua aprendizagem. Ao prestar atenção no processo de cada educando, Tardif (2002) refere que o professor se apresenta como sujeito ativo, ator competente, tornando a sua prática não apenas

*locus* para aplicação de saberes que provêm da teoria, mas o espaço para a produção de saberes específicos originados da prática, que podem balizar o saber-fazer e as novas situações de ensino criadas para solucionar as questões relativas ao atraso de aprendizagem.

Entendo que o fato de as pesquisadas manifestarem preocupação à medida que constatarem alguma dificuldade de aprendizagem em seus alunos indica o seu compromisso político-pedagógico, bem como o cumprimento da incumbência de “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”<sup>14</sup>. A respeito disso corrobora o depoimento:

Eu vejo que a maioria dos professores formados em Pedagogia procuram dar uma aula diferente, respeitam mais a individualidade do aluno, dialogam para saber onde está a dificuldade para ajudar a superar. Os pedagogos nesta escola que trabalham de 1ª a 4ª série, problematizam as situações do cotidiano, indicam a elaboração de textos (EC. 1).

Isso me leva a inferir que o ato educativo, na visão das interlocutoras, constitui um processo que permite potencializar, tanto o ato de ensinar como o ato de aprender, na perspectiva de que a ação pedagógica necessita ser perpassada pela dialogicidade, reflexividade, criticidade. Ou seja, as professoras na sua condição de sujeitos do conhecimento e que possuem saberes que são específicos ao seu ofício, necessitam entender que o seu trabalho cotidiano não se constitui apenas num espaço “de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação, de mobilização de saberes que lhes são próprios” (TARDIF, 2002, p. 237).

Já conforme Freire (1987), isso implica na produção da consciência, a qual traduz a utopia que alimenta a esperança de um vir-a-ser, mesmo diante de tantas amarras que tecem o espaço social e educacional. Ainda, enfatizo que os achados descritos neste item, trazem a tônica da práxis pedagógica, enquanto síntese da relação teoria-prática que pode ser mais bem compreendida sob o manto da perspectiva dialético-crítica e da hermenêutica. De acordo com Viegas “Horkheimer e Adorno trabalham permanentemente com a idéia do nexó entre teoria e prática e, portanto, da compreensão da *práxis* como a prática incorporada de teoria. [...] não há uma prática que não tenha um mínimo de teoria, [...]” (2002, p.446).

As falas das pesquisadas, ao referirem o aspecto relativo às dificuldades apresentadas pelos alunos no decorrer do seu processo de escolarização, indicam que o aluno por ser

---

<sup>14</sup> LDB – Lei nº 9394/96, art. 13, inciso IV.

sujeito do seu processo precisa ser visto situado na sua história de vida, nas experiências que vivencia em relação ao valor que seu meio atribui à educação. Para esse enfrentamento, uma investigada expressa que quando possível procura o apoio da família, frisando que “[...] chamo os pais e coloco a situação, quando vejo que o problema é mais sério, com a ajuda da direção o aluno é encaminhado para uma avaliação psicológica” (QP. 11).

No que refere às situações que fogem do “controle” das professoras, os alunos com dificuldades são encaminhados para atendimento individualizado na sala de recursos cujo acompanhamento é realizado pela psicopedagoga e, casos são atendidos por psicólogas. Em relação a isso, uma investigada diz que quando surgem problemas dessa natureza ela se sente desafiada, mais forte e mais criativa, passa a acreditar mais no aluno, esforçando-se ao máximo para ajudá-lo a avançar na sua aprendizagem. Nesta mesma linha, há depoimentos apontando que as professoras, ao trabalharem de forma diferenciada e com o apoio de outros profissionais, ainda, necessitam ter paciência e carinho, pois se o aluno apresenta dificuldades é porque precisa da intervenção e do acompanhamento direto da professora.

As falas indicam que embora haja dificuldades históricas no que tange à visão reducionista do fazer docente limitado à instrução e a transmissão de informações e conhecimentos, por outro lado, existem expectativas da concretização de processos educativos críticos, humanizadores e libertadores (FREIRE, 1987). Desse modo, é interessante destacar que os depoimentos revelam que as docentes estão atentas ao processo de construção de conhecimento que se efetiva no cotidiano da sala de aula. A busca de apoio em outros espaços e com outros profissionais expressa a necessidade de olhar para as dificuldades, mirando os aspectos históricos e constitutivos dos sistemas escolares e da própria sociedade. Entendo, que esta preocupação e/ou ocupação em minimizar as dificuldades, tornando o processo mais leve e entendível, tem uma finalidade que é a de melhorar as condições de vida humana, tendo como ferramentas a produção de novos conhecimentos. A intenção de melhorar as condições da vida humana é corroborada por Arroyo (2001, p. 213) ao frisar que:

Todo conhecimento é humano, poderá e deverá ser útil, imprescindível. Poderá desenvolver a consciência crítica e a lógica, o raciocínio e a sensibilidade, a memória e a emoção, a estética ou a ética. Dependerá do nosso trato pedagógico. [...] Os docentes assumimos esse ofício, programar, explorar pedagogicamente a cultura acumulada no convívio com jovens gerações, com os humanos principiantes, aprendizes.

Sobre as contribuições do curso em relação ao atendimento aos alunos que apresentam alguma dificuldade que entrava o processo ensino-aprendizagem, as professoras egressas investigadas explicitam que:

No que se refere aos alunos que apresentam dificuldades, às vezes, você se vê diante de alguma situação que não sabe como agir, mas a gente senta com o aluno procura analisar onde está a sua dificuldade, organiza atividades de reforço, dá uma maior atenção a ele [...]. Eu tenho este ano uma menina que tem problemas sérios de visão, então, eu preciso acompanhar ela de perto, muitas atividades eu desenvolvo atividades de forma oral, para que ela possa acompanhar a turma, pois ela demora muito para registrar no caderno, para ler. [...] penso que o aluno que apresenta algum tipo de dificuldade precisa de um atendimento mais individualizado (EP. 2).

O curso me ajudou, mas, ainda, há situações que a gente têm dificuldades para resolver. Mas, reafirmo que o curso me ajudou a entender o aluno, como ele age e reage no seu processo de aprender, pois a partir do momento que você entende a dificuldade do aluno, porque ele está com esta dificuldade, você vai trabalhar em cima disso. Com estes casos é preciso persistir, por isso, é importante conhecer cada um, isso o curso sempre enfatizou que se deve prestar muita atenção nos alunos, ver como eles agem, como reagem, procurando conhecê-los bem para após ajudá-los, principalmente, aqueles que se atrasam na aprendizagem (EP. 3).

[...] quando as dificuldades se apresentam em maior número, os problemas são anotados e novas técnicas são buscadas para facilitar a compreensão do conteúdo trabalhado, para isso, são utilizados jogos pedagógicos, brincadeiras diferenciadas, exercícios de reforço, por meio das quais o educando busca suas conclusões e entendimentos (QP. 12).

Por fim, com menor frequência, mas não menos importante, aparecem entre os achados os dilemas vivenciados pelas professoras quando os problemas de aprendizagem emergem entre os alunos. Elas encontram dificuldades para dar um atendimento individualizado e de acordo com a necessidade de cada aluno, há casos em que as escolas não disponibilizam de recursos didáticos alternativos, tampouco de outros serviços de apoio e de assessoria às professoras, no sentido de darem encaminhamentos adequados a cada situação em particular. Elas apontam, também, que a maioria dos casos em que o educando se enquadra em alguma dificuldade de aprendizagem tem relação com a sua procedência, ou seja, eles se originam de famílias com baixa escolarização, desestruturadas pela intervenção do alcoolismo e do desemprego, da falta de moradia, enfim da falta de condições dignas de

vida. Por isso, há necessidade de compreender cada caso em seu contexto e fazer as intervenções, considerando as reais condições de cada criança.

Ao destacar a Pedagogia como significativa para lidar com as questões das dificuldades, as pesquisadas, implicitamente nas suas falas, deixam transparecer as intencionalidades político-pedagógicas do curso. Entre as intencionalidades, destaco que a professora formada neste curso necessita estar apto a atuar na escola na perspectiva humanística, ética, social, política, intelectual para desenvolver um ensino que promova a construção da cidadania individual e coletiva. Sob a ótica de um processo educativo eminentemente provocativo e que emerge das múltiplas formas de tornar-se e de ser professor, o curso de Pedagogia precisa incorporar a dinâmica social como mobilizadora e articuladora da proposta formativa de novos docentes. Para Marques (2003, p. 93):

Não se fará ensino de relevância social através de práticas artificialmente induzidas, de práticas provocadas ou realizadas em contextos alheios às experiências de vida e trabalho dos alunos ou ao contexto em que possivelmente exercerão sua profissão. Nem através de práticas parcializadas, descontínuas ou aleatórias, de práticas pontuais ou exclusivas de determinados momentos ou espaços.

No que refere à vinculação entre dificuldade de aprendizagem e aspectos sociais que se apresentam nas comunidades dos quais se originam os alunos, em Zeichner se encontra que alguns

[...] críticos das teorias da compatibilidade entre a casa e a escola afirmam que os professores precisam de se inteirar da dinâmica do privilégio e da opressão econômica [...] e que o desenvolvimento da consciência social e o empenho moral dos professores no trabalho para eliminar as desigualdades sociais, fora e dentro da escola, é um aspecto crucial da formação dos professores para um sistema educacional que compreende as finalidades do ensino numa sociedade de democrática (1993, p. 95).

Com base nesse pressuposto, acredito que a educação se constitui um dos instrumentos que podem auxiliar na reestruturação da sociedade por oferecer as ferramentas de compreensão da tessitura social. Todavia, ao compreender a tessitura social, ainda é necessário investir na construção de alternativas de intervenção e, conseqüentemente, de mudança das estruturas sociais. Ou seja, não se pode ficar apenas no patamar da

compreensão dos fatos e dos fenômenos sociais, mas ver de que forma o conhecimento pode auxiliar no ordenamento de ações que favoreçam a mudança de paradigma social, político, econômico, cultural e educacional.

### **5.2.6 O projeto político-pedagógico: conhecimento e participação**

Neste tópico abro espaço para contemplar a descrição e a reflexão sobre os achados que fazem menção ao projeto político-pedagógico da escola. Pode parecer que esta temática fuja ao cerne deste capítulo, que trata das questões latentes referentes à intervenção direta do professor, tanto na organização da sua proposta de ensino como na execução da mesma. Porém, os aspectos abordados pelas investigadas sobre o projeto político-pedagógico dão conta de que a sua relação com a intervenção no cotidiano da sala de aula reside em seu papel norteador, tanto de forma direta quanto indireta. Ou seja, acredito que é no projeto político-pedagógico que o professor que está comprometido com o processo ensino-aprendizagem se ancora para dar sentido e significado ao seu fazer docente.

Na descrição e na análise dessas falas, me atenho ao fato de que as investigadas são sujeitos que no passado realizaram a experiência de alunos e hoje realizam a de professora, o que lhes possibilita entender que a experiência de ser professora não se concretiza se não existir a presença do aluno. Por isso, se os professores ao exercerem a docência projetam um modelo de homem, de sociedade, o ensino necessariamente precisa estar apoiado em objetivos, princípios, concepções epistemológicas, haja vista que toda a ação redunde em algum resultado, pois nada daquilo que se faz produz neutralidade, ao contrário, reproduz consciente ou inconscientemente o modelo de homem e de sociedade que arquitetamos em nosso imaginário simbólico.

As falas sobre o projeto político-pedagógico trazem a idéia do vínculo com a ação docente que considera concepções, conceitos, formas de elaboração, participação, avaliação. Em razão disso, este documento é concebido pelas egressas do curso como norteador/orientador do trabalho pedagógico que se desenvolve no cotidiano escolar. Isso está explícito na seguinte fala

[...] eu encaro o projeto político-pedagógico da escola como o chão que a gente precisa para pisar, é a partir dele que a escola tem o seu norte, porque expressa o que entende por ser humano, educação, ensino-aprendizagem, avaliação. Também, o PPP indica onde a escola está inserida, a contextualização, a problematização, o diagnóstico, já que é a partir daí que se estabelece os objetivos, o caminho que se quer seguir, por isso, é o documento guia da escola. É do PPP que surgem os planos de estudo e que os professores planejam suas ações, o seu fazer pedagógico (EP. 6).

As falas dão conta de que as professoras, diante da compreensão da importância do projeto político-pedagógico, assumem o compromisso, o que pode ser verificado no depoimento: “Procuro ter o projeto político-pedagógico como norteador de minhas ações, levando em conta a realidade na qual estamos inseridos, valorizando o saber do aluno e acrescentando elementos científicos aos seus saberes” (QP. 13).

A escola como *locus* de práticas intencionais, na atualidade, é pensada a partir de princípios que possam nortear as ações pedagógicas a serem desenvolvidas. Penso que as interlocutoras, ao indicarem o projeto político-pedagógico como norteador da organização e da execução da prática pedagógica, tenha como premissa a idéia de desígnio, do vir-a-ser na perspectiva de alcançar resultados que redundem na emancipação dos sujeitos. Na perspectiva freireana, a emancipação humana consiste na conquista política, por meio da práxis humana, da condição de humanização e libertação. Portanto,

O projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. [...] o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade (VEIGA, 2006, p. 14).

Por essa razão, é importante que projeto político-pedagógico seja construído e assumido coletivamente por todos os segmentos da comunidade escolar. Na visão das investigadas, a questão do “coletivo”, da participação na construção do projeto político-pedagógico favorece que os participantes se sintam comprometidos com a execução das ações que são almejadas pelo conjunto da comunidade escolar. Os depoimentos indicam que na elaboração coletiva do projeto político-pedagógico, os envolvidos trazem à tona aspectos da realidade social, econômica, política, cultural da comunidade em que se insere a escola. Portanto, é no debate, na troca de idéias, que se produz o consenso acerca daquilo que os

envolvidos elegem como essencial para atender as necessidades socioeducativas, enriquecendo o aprendizado dos educandos.

De acordo com Veiga (2006), o projeto político-pedagógico procura dar rumo, direção, reforçando a intencionalidade da ação pedagógica que precisa ser definida coletivamente. Isso indica que

[...], todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com interesses reais e coletivos da população majoritária. [...]. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2006, p. 13).

No que refere ao aspecto político, as pesquisadas destacaram que o projeto político-pedagógico da escola está sempre em processo de discussão entre os diferentes membros da comunidade escolar, especialmente entre os professores e, por isso, se caracteriza pelo inacabamento, pela inconclusão. Referem que isso ocorre quando o projeto emerge das angústias da direção, dos professores, dos funcionários, bem como dos desejos e necessidades dos alunos e dos pais. Com isso, as interlocutoras frisam que o debate e a discussão fortalecem o compromisso com as ações, as quais necessitam da entre-ajuda dos instituídos no processo de cada unidade escolar. Ainda referem que:

O PPP da escola, é avaliado durante todo ano, estamos sempre discutindo e vendo aquilo que está dando certo e aquilo que precisa ser modificado. O PPP como documento que orienta a escola, está sempre em construção, sempre se encontra em processo, é inacabado. Em nossa escola os professores procuram ser coerentes com aquilo que está no PPP, já que todos participaram do processo de elaboração e sempre participam da avaliação do mesmo (EC. 1).

Os depoimentos indicam que um agir, que prima pela participação dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, precisa estar organizado e registrado em forma de documento, inscrito na consciência dos membros da comunidade escolar, para se tornar o fio condutor da ação docente em sala de aula. O projeto político-pedagógico, desse modo, se constitui numa instância que possibilita ao professor pensar, planejar, discutir, trocar idéias e

trabalhar, tendo como base o contexto e, conseqüentemente, pensando formas de intervenção para torná-lo mais humano e mais democrático. Destaco também que na visão de algumas investigadas, o projeto político-pedagógico é um espaço de “poder” e de “transformação”, uma vez que é nele que são explicitados os desejos, as utopias, os desafios, as metas para a formação de um ser humano com capacidade de tornar o mundo melhor por meio de ações solidárias e colaborativas. A respeito disso a fala que segue destaca que:

Em relação ao PPP os professores participaram da sua elaboração, participam da sua avaliação e quando necessário dos ajustes. Por exemplo, neste ano houve ajustes em várias partes dele, conforme a necessidade o PPP sempre é ressignificado. É certo que o PPP está sempre em processo, no ano que vem, com certeza, haverá algo para ajustar, dependendo da avaliação sobre o que é colocado em prática e sua relação com aquilo que se espera da proposta. A proposta anual de trabalho dos professores é elaborada conforme as diretrizes e determinações que constam no PPP, pois nele estão registradas as intenções do fazer da escola, a utopia da comunidade escolar (EC. 3).

Para Veiga a dimensão política e a dimensão pedagógica são indissociáveis, por isso, o projeto político-pedagógico necessita ser considerado “[...] um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, [...], propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania” (2006, p. 13). Por isso, a concretização daquilo que a escola intenciona só poderá ser conquistada se a pedagogia adotada pelos professores e pela escola for coerente com os objetivos que visem à emancipação dos sujeitos – a libertação de qualquer forma de opressão. Opressão que na maioria das vezes fica velada e ocorre sob a denominação de violência simbólica.

De acordo com as professoras egressas e com as gestoras educacionais pesquisadas, nas escolas são encontradas diferentes estratégias para o envolvimento da comunidade escolar no processo de elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico. Para isso, são aplicados questionários aos pais, aos alunos; são realizados debates entre professores e funcionários; são ainda chamadas assembléias reunindo os diferentes segmentos da escola com a finalidade de levantar os problemas, as necessidades dos instituídos no processo educativo da escola. Isso posto encontra suporte na fala abaixo:

Na Faculdade comecei a ver da importância do PPP, aí na escola foi feito um pedido para fazer a renovação, começando do jeito que teria ser, falando com os alunos, com os pais. Com os alunos foi feita uma pesquisa em que escreveram como gostariam que fossem as aulas, como funcionasse a escola, apresentaram sugestões de mudanças. Os pais também participaram de reuniões, a participação sempre foi significativa, trabalharam em grupo, discutindo e apresentando as suas necessidades e reivindicações, foram muitas as sugestões por parte dos pais. Na elaboração do PPP participou comissão de pais eleita pelos pares, mas foram as mães que mais participaram do processo de elaboração do texto do projeto. Os professores participaram em diferentes momentos estudando e debatendo, uns mais comprometidos do que outros (ED 1).

No cotidiano da escola, constituem-se espaços de avaliação do projeto político-pedagógico: as reuniões pedagógicas, os conselhos de classe, as reuniões de pais, os encontros de formação continuada. Nesses espaços, as pesquisadas referem que têm oportunidade de expressar o que pensam, dando sugestões para melhorar aquilo que não está de acordo com o planejado, manifestando as dificuldades que se constituem em obstáculos ao processo de ensinar e aprender. Também, é o espaço para que os envolvidos com o processo educativo manifestem suas opiniões, emitam suas críticas, sempre na perspectiva de melhorar o andamento dos trabalhos escolares. A respeito disso, as falas referem:

O PPP foi um termo bastante salientado no curso de Pedagogia, pois se refere ao “coletivo”, à participação de todos os membros da comunidade escolar nas decisões, na elaboração, na execução e na avaliação. É nas reuniões de pais, de professores, nos conselhos de classe que vamos avaliando continuamente aquilo que fazemos na escola. No coletivo procuramos saídas para os obstáculos que surgem no dia-a-dia da escola, isso é uma forma de comprometer toda a comunidade escolar na busca daquilo que se almeja (QP. 14).

Na reformulação do PPP da escola participei de todos os momentos, encontros, dando minha opinião, desde a elaboração da pesquisa de campo realizada com os pais e com os alunos, dos encontros com professores, bem como do processo de elaboração, discussão e aprovação (QP. 9).

A condução de forma democrática da construção do projeto como instrumento político-pedagógico que rege o processo educacional de uma escola exige reflexão sobre a relação teoria-prática, no sentido de configurá-la como práxis pedagógica. Na visão de Benincá (2004, p. 237), o projeto político-pedagógico é considerado sempre um documento inacabado, por isso, “[...] os princípios que o fundamentam devem ser permanentemente

objeto de reflexão e de revisão”. De acordo com o mesmo autor o projeto político-pedagógico é sempre um processo em movimento, portanto, inacabado, o que requer um olhar permanente sobre a sua finalidade, sobre o horizonte que se idealiza alcançar por meio do processo educacional da escola. O aspecto da incompletude do PPP também se confirma na fala de uma diretora ao afirmar que “o PPP está sempre em processo, em movimento, sempre haverá após cada avaliação algo para ajustar, para reformular, considerando as ações que precisam ser cumpridas em função das metas que se quer alcançar com o processo implantado na escola” (ED. 2).

Entre os achados deste estudo, as investigadas, egressas do curso de Pedagogia, ressaltam que o curso ofereceu possibilidades para compreender a função do projeto político-pedagógico, bem como as maneiras como ele pode ser estruturado, reelaborado e as estratégias que incentivam a participação da comunidade escolar. Há também quem explicita que o curso abriu novos horizontes para a compreensão do que é educação e, com isso, ampliou as possibilidades de a professora se envolver com o projeto político-pedagógico da sua escola, desde a elaboração até a avaliação das ações executadas. Nessa perspectiva, uma investigada ressalta que:

Eu ocupo os espaços de discussão do PPP para tornar a escola um espaço de construção de sujeitos reflexivos, críticos, criativos, para serem responsáveis e conscientes, para conhecerem-se a si e aos outros, interagindo numa contínua construção da identidade, qualificando melhor a sociedade em que vive (QP. 15).

Nisso, há uma visão otimista sobre o fazer da escola, sobre as possibilidades de praticar uma educação humanizadora e vinculada à realidade do aluno, sem desconsiderar as possíveis dificuldades a serem enfrentadas, principalmente, aquelas vinculadas às resistências dos próprios professores.

Isso posto, indica que as professoras modificaram a sua concepção sobre o projeto político-pedagógico, assumindo uma postura crítico-reflexiva sobre a necessidade da organização do trabalho pedagógico de forma participativa, colaborativa, solidária, democrática. As professoras investigadas, ao conceberem o projeto político-pedagógico como um processo inacabado, se sentem estimuladas a inovar, constantemente, as ações pedagógicas que se sucedem no dia-a-dia da escola, o que me permite dizer que o curso

possibilitou a ressignificação do conceito e da importância do PPP entre as egressas. A respeito disso, ressalta Veiga que:

[...], o projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas uma qualidade em todo o processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade (2006, p. 15-16).

Por isso, é necessário que o processo de construção do projeto político-pedagógico seja perpassado por um referencial que fundamente o entendimento que os instituídos na escola têm acerca de prática pedagógica. Nessa caminhada de construção, é preciso mobilizar a comunidade escolar oferecendo-lhe condições para refletir sobre o fazer pedagógico dos professores. Já no que tange à execução do PPP, uma diretora fala que “a direção necessita estar permanentemente dinamizando entre os professores e os demais segmentos da comunidade escolar o desenvolvimento das ações programadas, bem como da avaliação das metas alcançadas” (ED. 2).

É necessário, desse modo, ter bem claro os princípios que podem orientar um processo democrático no cotidiano da escola pública. De acordo com Veiga (2006), os princípios da escola democrática são igualdade de condições de acesso e permanência na escola; qualidade da educação para todos; gestão democrática que abranja as dimensões pedagógica, administrativa e financeira e; valorização do magistério que melhore a formação inicial e continuada, as condições de trabalho e a remuneração.

As falas também contemplam alguns indicativos que denotam reações de professores ao participar da elaboração e de atuar de forma coerente com aquilo que está proposto no projeto político-pedagógico. Esse fato gera indignação naquelas professoras que idealizam uma escola democrática e de qualidade, atribuindo tais manifestações à acomodação, à falta de compromisso com o aprendizado do educando, à falta de expectativa de um futuro melhor para o ser humano.

Sobre isso, uma pesquisada expressa que no processo de (re)elaboração do projeto político-pedagógico na sua escola, parte do corpo docente se retraía, demonstrando nitidamente a sua falta de engajamento com o processo de avaliação e (re)construção do projeto da escola. Diante disso, a pesquisada declara que, às vezes, perde a esperança acerca

do engajamento do professor na elaboração e execução de uma proposta educativa que dê conta das demandas emergentes da sociedade local e universal. Nesse sentido, questiona sobre como poderá haver mudança no processo de escolarização se os principais atores dessa mudança não estão dispostos a mudar, a fazer diferente. Mas, essa mesma professora, que em alguns momentos desacredita do potencial da educação, diz tomar uma injeção de ânimo e alia-se aos que desejam mudar, e com eles fortalecer os processos que viabilizem as modificações das práticas pedagógicas para que sejam mais significativas. Isso fica explícito no relato que segue:

A resistência maior estava com alguns dos professores de área – 5ª a 8ª série, os formados em Pedagogia têm uma visão diferente de educação, de escola. Mas, enfim remando, remando saiu, quando foi para elaborar as metas nos reuníamos em grupo e cada grupo pegava um assunto e escrevia a meta num papel (cartaz) para apresentar aos demais colegas [...], veio uma professora e disse para que isso é só para gastar papel e perder tempo. [...] quando íamos para as reuniões para ler e discutir o texto do PPP, alguns professores ficavam olhando para o relógio controlando o tempo, até vendo revistas por baixo da mesa, mas ao final da reunião aprovavam o texto. O PPP saiu, agora está no papel para o ano que vem deve ser colocado em prática, consta no PPP que vamos trabalhar por projeto trimestralmente e de forma interdisciplinar. Vamos ver como se comportarão aqueles professores que não se envolveram ativamente com a elaboração do PPP (ED. 1).

Em Veiga (2006), está explícito que a (re)construção do projeto político-pedagógico se constitui num instrumento de luta, por isso, acredito que os líderes da escola – os gestores escolares, necessitam batalhar junto ao corpo docente mecanismos para agregar aqueles professores que são resistentes às mudanças e às inovações em suas práticas pedagógicas. Entendo que isso necessita de mobilização intensa, no sentido de indicar algumas possibilidades de tornar o trabalho pedagógico menos fragmentado, menos repetitivo, menos mecânico. Ou seja, encontrar formas de mostrar os efeitos negativos de tais práticas, principalmente, porque a maioria delas se desenvolve por mecanismos de natureza autoritária e centrada na figura do professor, sem considerar os saberes prévios que o educando traz do seu cotidiano para a escola. Com base nisso, entendo que a análise das práticas contraditórias e dos elementos que estruturam e organizam a sociedade dominante pode sensibilizar e mobilizar os professores reacionários a desenvolverem práticas que, no dizer de Freire (1980), podem ser denominadas de revolucionárias.

A isso enlaça-se a necessidade de debater sobre o papel social do currículo escolar, haja vista que o projeto político pedagógico consiste numa das possibilidades de a escola rever sua forma de organização e funcionamento administrativo e pedagógico. No tocante ao aspecto pedagógico o currículo escolar é determinante enquanto alternativa de seleção e organização dos conhecimentos escolares a serem desenvolvidos no cotidiano de cada instituição. Portanto, elencar os tópicos de um programa de ensino implica fazer opções político-pedagógicas, as quais incidem diretamente na difusão de uma determinada visão de mundo e na (re)produção de determinadas formas de poder. De acordo com Apple constitui papel determinante “do currículo o de desenvolver a *comunidade*” (1982, p. 106, grifo nosso), fortalecendo a consciência coletiva em relação ao compromisso com os valores e fins da educação formal.

É necessário, nas escolas, melhorar a visão acerca da relação entre projeto político pedagógico e currículo escolar, como forma de sensibilizar, especialmente, o corpo docente no horizonte de atribuir novo sentido e novo significado ao objeto de ação – conteúdo escolar. Acredito que desta forma se pode redimensionar “formas paradigmáticas de percepção do mundo social” (APPLE, 1982, p. 141), considerando a possibilidade de organização de atividades curriculares vinculadas a atividades sociais, o que fortalece a dimensão do currículo voltado para a realidade do educando. Em suma o projeto político pedagógico que representa a intenção da escola de realizar, de tornar concreta uma proposta educacional participativa, democrática, autônoma, necessita tomar como referencia uma proposta curricular integradora da cultura e dos saberes socialmente construídos e postos à disposição para serem reelaborados e ressignificados por meio da prática pedagógica.

## 6. PONTUANDO ALGUNS JUÍZOS PROVISÓRIOS ACERCA DO ESTUDO

[...] ser cidadão no espaço da produção não é a mesma coisa do que ser cidadão no espaço do mercado, mas é da constelação das diferentes cidadanias que deriva o valor democrático de uma dada sociedade. A expansão da democracia a que o paradigma emergente aspira deve, assim, ser entendida em termos de estrutura, escala e tempo: em termos de estrutura, porque abrange todos os espaços estruturais e não apenas o da cidadania; em termos de escala, porque abrange os espaços-tempo local, nacional e transnacional e não apenas o espaço-tempo nacional; e, por fim, em termos temporais, porque a democracia do presente depende, em parte, da garantia de uma vida decente para as gerações futuras. O senso comum emancipatório baseia-se no *topos* do socialismo-como-democracia-sem-fim (SANTOS, 2002, p. 340-341).

### 6.1 Preâmbulo às minhas principais inquietações

O mundo contemporâneo exige cada vez mais fortemente das pessoas aquilo que não se exigiu em outros momentos da história da humanidade: envolver-se na crítica e na reinvenção do conhecimento de forma a efetivamente contribuir para o desenvolvimento sócio-histórico, mediante o redimensionamento dos modos de viver e conviver e o aprimoramento do exercício profissional. Considero que a pesquisa é sempre um exercício intelectual que, além de produzir conhecimento, deva favorecer o crescimento pessoal, social e profissional. É justamente na linha do crescimento pessoal e profissional que este estudo teve como sua preocupação central *compreender de que modo o aprendizado realizado no curso de Pedagogia Séries Iniciais da Faed/UPF, possibilitou aos seus egressos (re)construírem a base teórica que sustenta uma prática docente ressignificada a partir do curso de formação de professores em serviço*. A idéia propulsora da pesquisa foi a de que o curso de formação em serviço, em sua modalidade de oferta – regime especial<sup>1</sup>, e ressalvadas as distintas limitações que cercaram seu desenvolvimento, seria uma conquista importante

---

<sup>1</sup> Funcionamento em período intensivo nos meses de janeiro e julho (2ª quinzena), com aulas ministradas nos turnos da manhã e tarde, mais aulas quinzenais às sextas-feiras (tarde e noite) e aos sábados (manhã e tarde).

aos professores-alunos<sup>2</sup>. Este estudo - que se valeu das memórias e das práticas atuais de três grupos distintos de professores e administradores egressos do curso - reuniu dados e informações relevantes a respeito dos sentidos por eles atribuídos aos saberes e práticas aprendidos enquanto alunos, vividos no exercício atual de seu ofício de educadores, presentes nos processos de intervenção docente no espaço da escola, mais precisamente da sala de aula.

Penso que a opção de refletir acerca do material empírico pelo procedimento analítico-descritivo me permitiu apreender que significados e sentidos atribuídos ao curso se apresentam com nuances diferenciadas de um grupo para outro<sup>3</sup>. As diferenças de pontos de vista entre os grupos demonstraram que o capital cultural de cada contexto social de vida e de cada sujeito investigado reflete-se diretamente no olhar de cada um sobre sua trajetória formativa e acerca da repercussão que a nova formação exerceu e exerce sobre a organização e o desempenho da sua prática pedagógica.

Para construir este capítulo final, em que esboço argumentos a título de expressar alguns juízos, sempre provisórios, sobre os resultados alcançados pelo estudo, tomei como pano de fundo os aspectos relevantes do discurso, presentes no material empírico; eles me permitiram triangular um olhar crítico-reflexivo a respeito das evidências de uma prática pedagógica empreendida com um novo significado. O esforço empenhado nessa investigação sustenta-se em minha crença de que o ensino é significado como uma atividade intencionalmente desenvolvida pelo professor sempre a partir de alguma posição teórica, consciente ou inconsciente, crítica ou ingênua; a oportunidade de adquirir novo conhecimento a partir da reflexão sobre o próprio fazer docente, pode (e deveria) facilitar a atribuição de novos significados a esse fazer, possibilitando ultrapassar o nível da consciência ingênua, avançando para a construção de uma visão de mundo consciente e crítica acerca das multifaces que o configuram.

Retornando ao apoio teórico buscado em Bernstein (1996) e Smolka (2004), retomo a concepção de que o ser humano dá significado e sentido a tudo aquilo que se relaciona com o espaço no qual está circunscrito seu fazer e seu existir. Mesmo considerando a polissemia dos dois termos, essa concepção levou-me a buscar responder a algumas questões: O que representa atribuir significado ou sentido, no caso específico, a um curso de formação de professores em serviço? O que se entende por ressignificar a prática pedagógica? Terão as

---

<sup>2</sup> Principalmente as dificuldades dos professores-alunos em conciliar o exercício da docência, o papel de mães e pais, de cuidar das atividades relacionadas à casa e à pequena propriedade rural com as exigências do curso em ter de realizar leituras, pesquisa, trabalhos acadêmicos.

<sup>3</sup> A finalidade desta investigação não foi a de realizar um estudo comparativo entre os diferentes sujeitos pesquisados e seus respectivos espaços de inserção e atuação profissional.

peças envolvidas no estudo construído novos significados, novos sentidos para o seu “ser professor”? Que indicadores seriam legítimos para compreender tal movimento?

A busca de respostas levou em consideração as múltiplas formas pelas quais os sujeitos da pesquisa expressaram atribuir significado e sentido ao curso, como elemento impulsionador para o ato de ressignificar o processo pedagógico vivenciado no cotidiano da sala de aula. Sem pretensão de encontrar significações pessoais fechadas nos depoimentos recolhidos, a triangulação analítica permitiu-me aproximar da compreensão das diferentes possibilidades proporcionadas pelo curso que influenciaram e ainda influenciam seus egressos e suas práticas docentes, no sentido de torná-la mais dinâmica, interativa, participativa, solidária.

Na leitura e re-leitura dos depoimentos esteve sempre presente a circunstância de que tanto os processos de formação anterior e da nova formação como a prática docente cotidiana dos sujeitos da pesquisa estiveram permanentemente perpassados por significados e sentidos já consolidados, expressando a valoração que as concepções acerca da educação formal lhes permitia conferir. Mas essa mesma análise permite-me afirmar que nenhum desses sujeitos saiu do curso igual ao momento em que ingressou no mesmo. Esta afirmativa encontra apoio no depoimento de uma diretora ao dizer que:

[...] todo o curso mexe, ninguém consegue ficar quatro anos só pensando em obter o diploma, sempre há um crescimento, uma mudança de mentalidade, as atitudes e a visão mudam. Acredito que ninguém passa por um curso sem levar nada de significativo para a sua prática na sala de aula, para a sua profissão (ED. 2).

Acredito que o processo formativo vivenciado desacomodou a visão desses professores egressos, ampliando seu horizonte de entendimento em relação às questões que interferem positiva ou negativamente na trajetória da escolarização formal na educação básica. Com isso, não pretendo afirmar que esse “sair mexido” do curso tenha sido alcançado por todos os demais professores-alunos que o frequentaram, resultando numa ampla e generalizada mudança de estados de consciência sobre a prática pedagógica compromissada com o ato de ressignificar, de dar um novo sentido a sua ação pedagógica.

Desse modo, é pertinente que se entenda que os professores, hoje em exercício nas escolas de educação básica, estiveram em processo de formação geral e profissional no período de 1970-1990, sendo formados profissionalmente por professores que tiveram sua

formação baseada em enfoques vinculados ao psicologismo, sociologismo, didatismo, tecnicismo. Em razão de tais processos, ainda entranhados no contexto e na cultura escolar, no imaginário simbólico e na prática pedagógica de muitos docentes, é que se encontram argumentos para justificar as dificuldades para avançarmos num processo formativo que atenda as demandas de uma comunidade escolar cada vez mais exigente, em razão, também, das demandas impostas pelas dinâmicas a serem enfrentadas, tanto no campo da vida pessoal como social e profissional.

Desse modo, a práxis que para Adorno (2003) tem uma base social, portanto, caracterizada pela matriz marxista, me permite inferir que o ato de ressignificar a prática pedagógica constitui um processo contínuo de mudança no sujeito, ou seja, o sujeito se constitui por meio do processo permanente do vir-a-ser e não do ser. Neste sentido, entendo que o ato de dar significado e sentido, conseqüentemente, de ressignificar não se inicia para estes professores formados em serviço somente a partir do ingresso no curso de Pedagogia, nem tampouco se encerra com a sua conclusão.

Com certeza, a formação inicial no curso de Magistério nível médio e a construção de saberes experienciais (TARDIF, 2002) também ofereceram possibilidades de dar novos sentidos às práticas já exercitadas pelos sujeitos da pesquisa, mas seguramente o ato de atribuição de sentidos se fortalece na dinâmica do exercício do magistério. Por sua vez, espera-se que o fato de realizar um curso superior, estimule o professor-aluno a aguçar seu entendimento, a tirar a “venda” dos olhos, a ter nova compreensão acerca de si e do ato de ensinar e de aprender; essas novas compreensões lhe permitirão assumir-se como professor e a manter-se vigilante aos aspectos que interferem no processo de escolarização dos educandos com os quais desenvolve sua prática pedagógica.

Sem dúvida, os professores formados em serviço foram instigados a acreditar no potencial humano do aluno, uma vez que este se constitui na razão da existência do professor e da escola. Desse modo, o professor desempenha papel importante no sentido de mobilizar o educando acerca das possibilidades que ele tem de sair da arena das idéias abstratas, principalmente daquelas que deturpam a visão da realidade, dos fatos e dos fenômenos sociais, ampliando-lhe os modos de analisar e de agir frente às novas exigências da realidade social que se desenha e re-desenha continuamente. De acordo com Giroux (1990), uma pedagogia crítica necessita preocupar-se essencialmente com a experiência do aluno, uma vez que ela precisa ter como base os seus problemas e as suas necessidades.

Dessa forma, o ensino na ótica da formalização de intencionalidades precisa estar pautado pela organização da ação docente, a qual necessita dimensionar o ato de ensinar no horizonte epistemológico da emancipação dos sujeitos que se envolvem diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, não se pode negar a influência de fatores externos e das circunstâncias que emergem no próprio contexto que se impõem, entravando a organização de propostas de ações alternativas relevantes, que possam ser executadas na perspectiva da teoria crítica, oferecendo as possibilidades reais para que ocorra a necessária mudança social.

Nesse sentido, o conhecimento profissional acerca do exercício docente precisa ter um estreito vínculo com os fundamentos da ação docente, o que, em meu ponto de vista, envolve os saberes específicos e os saberes pedagógicos. O saber específico é aquele que motiva o ensino por ser reconhecido como produto social do meio; portanto, ao constituir-se objeto do trabalho docente assume a função de objetivo social. Por seu lado, o saber pedagógico é aquele que fornece as ferramentas capazes de auxiliar no desenvolvimento de instrumentos intelectuais que favoreçam o ato de ensinar e, conseqüentemente tornar o ato de aprender mais significativo. Por conseguinte, tornar os saberes específicos e os saberes pedagógicos intercomplementares requer a assimilação de valores éticos e políticos em relação ao papel social da educação formal. A seguir dedico um espaço para tecer algumas considerações sobre a atribuição de significados e de sentidos ao “ser professor” como pessoa, profissional e agente social, bem como à prática docente que se expressa como indicativo de ressignificação do ato de ensinar.

## **6.2 Dos juízos provisórios acerca dos significados do “ser professor”**

Tecer alguns juízos, mesmo que provisórios, sobre o “ser professor” requer a busca da compreensão dos diferentes enfoques e tendências psicológicas, filosóficas, sociológicas e pedagógicas que perpassaram e perpassam o processo formativo dos professores, bem como os problemas concernentes ao ato de ensinar. Tais enfoques e influências relacionam-se, direta ou indiretamente à formação recebida e à atuação dos professores na atualidade.

Considerando o conjunto de depoimentos recolhidos, os sujeitos pesquisados indicam que ao oportunizar um novo olhar sobre o ato pedagógico, o curso contribuiu para perceberem-se como agentes políticos, como capazes de engendrar novas formas de agir, pondo em evidência os conflitos sociais e apontando para possibilidades do educando não

assumir uma posição de assujeitamento, mas de sujeito responsável, livre e autônomo. Suas falas tornam explícito que a partir do curso, abriram-se novos horizontes, os quais favoreceram a ressignificação da consciência crítica do “sujeito professor”, compreendido que o ato pedagógico não pode limitar-se a ter um fim em si mesmo. O novo sentido atribuído envolve a compreensão de que o ato de ensinar não é algo neutro, mas que produz resultados que podem contribuir para a manutenção do *status quo* ou fomentar a mudança nas relações econômicas, políticas, sociais e culturais.

Com a devida cautela, evitando transmitir a idéia de que o curso produziu mecanismos uniformes em relação a uma nova postura pessoal, destaco que os dados coletados me permitiram indicar a importância do curso em nível pessoal, em termos de elevação da auto-estima, de sentir-se na pertença da escola; em nível profissional; quanto à valorização da categoria, ao *status* de ser professor/a, à possibilidade de poder participar dos processos reflexivos em “pé de igualdade” com todos os pares. O curso possibilitou, em inúmeros casos, que as egressas pesquisadas assumissem com autoria, com autonomia e com argumentos próprios a defesa e o contraponto de suas idéias, opiniões, posições pessoais e profissionais nos debates da escola.

Na perspectiva de uma visão otimista, mas não ingênua, este sentimento de pertença motiva, desafia, compromete, promove a qualificação, primeiramente da vida pessoal e familiar e, em seguida do espaço coletivo da escola e da sociedade mais global, facilitando o enfrentamento dos desafios que envolvem a complexidade das relações humanas e da própria ação pedagógica. Os sujeitos dessa investigação explicitam em suas falas que a partir do curso perseguem o propósito de redimensionar de forma permanente suas práticas e de se redimensionarem enquanto sujeitos e agentes históricos do processo educativo formal, o que, de certa forma, evidencia um compromisso tácito com a necessidade da ressignificação da ação docente. O compromisso de um assumir mais consciente da ação docente traz o indicativo de que a formação em nível superior, possibilitou a esse professor agregar à sua subjetividade, novos saberes para a subjetivação e para os encaminhamentos da sua prática pedagógica. Entendo que à medida que o professor se mantém atento e preocupado com o seu fazer, também, reconstrói os seus saberes do ofício, o que o torna um profissional mais crítico, criativo e politizado; atribuo as mudanças anunciadas aos efeitos da modalidade do curso, pois acredito que foi exatamente este formato que facilitou aos egressos a ampliação de sua visão sócio-política e educacional, capacitando-os a exercerem a autoria para desenvolver a autocrítica sobre suas próprias ações.

Outro aspecto que merece destaque nesta recapitulação da análise do material empírico refere-se ao componente ético-moral do “ser professor”; os dados evidenciam o fortalecimento do compromisso com o ato de ensinar, constituinte das obrigações profissionais do docente. É certo que ao fortalecer este componente de natureza estritamente pessoal, o docente desenvolve uma maior pré-disposição para os compromissos com sua ação, com o aprendizado do educando, lançando-se, desta forma, ao aperfeiçoamento do seu modo de pensar e de executar a sua própria prática. Penso poder categorizar tranquilamente essas novas atitudes e formas de ver-se como ressignificações importantes, não só da postura pessoal, mas também da prática no cotidiano da sala de aula; o processo contribui para afastar os sujeitos da ação movida por simples hábito, levando-o a qualificá-la em função de escolhas político-pedagógicas que se agregam à consciência profissional compromissada com a construção de novas condições para o existir humano.

Se para o indivíduo a profissão incide profundamente na sua existência (PAVIANI, 1986) é porque, enquanto ser humano, ela lhes abre a possibilidade de constituir-se enquanto profissional consciente, autônomo, emancipado; ao ser humano, profissional da educação, a quem cabe orientar e ensinar o educando, não cabe simplesmente o ato de professar, mas o ato de mediar processos, o que envolve a capacidade de ao ser e ao tornar-se continuamente professor, também produzir os próprios conhecimentos pedagógicos de que necessita como ferramentas para atribuir uma atitude científica à prática educativa.

Ao referenciar que o curso lhes possibilitou a mudança pessoal e profissional, as pesquisadas usaram expressões como: “hoje sou outra *pessoa*, sou outra *educadora*”. Esta forma de expressar-se parece-me uma confirmação explícita de que curso agregou à formação dessas pedagogas, além dos aspectos que dizem respeito à função docente, também aspectos formativos referentes à humanização. Na perspectiva da pedagogia freireana, a humanização faz parte da natureza humana, da busca de *ser mais*, mobilizando o ser humano a aventurar-se, cada vez mais, para conhecer-se e conhecer o mundo. Ao conhecer-se melhor e ao ampliar o conhecimento sobre o mundo, certamente, o professor poderá imprimir novas formas de se relacionar com o outro, tanto no espaço familiar, como no social e no profissional. Ainda, poderá aprimorar a sua relação com o meio, com o mundo, como forma de melhorar as condições para a transcendência, potencializando todo o dinamismo do ser humano em favor das melhorias das condições de vida, cultivando o princípio dialético da ação-reflexão.

Numa sociedade pluralista e multicultural, constituída por diferentes visões de mundo e de educação as falas das depoentes indicam ser necessário “manter os olhos mais abertos” para mundo, para o mosaico que configura o espaço social, sem desconsiderar a origem histórica das diferenças individuais e dos aspectos que as tornaram e as tornam “diferenciadas”. Sobre isso, infiro que a formação na Pedagogia ofereceu a possibilidade de as professoras-alunas estabelecerem uma visão de universalidade, ou seja, a cosmovisão acerca da tessitura que engendra as diferentes classes sociais, das quais se originam os, também, diferentes sujeitos que compõem as turmas de alunos de nossas escolas. Lembro que a percepção da universalidade requer uma epistemologia que ajude a entender como os “diferentes grupos sociais lutam para determinar como a realidade deve ser interpretada, reproduzida e enfrentada” (GIROUX, 1983, p. 59).

Segundo os achados que constam do material empírico sistematizado, a ação educativa do professor demanda considerar a realidade sócio-histórica, uma vez que esta entrelaça em sua configuração os aspectos social, político, econômico, cultural; por isso, a prática pedagógica necessita de ser permanentemente repensada. Segundo Paviani, “a realidade [...] é o próprio significado que resulta das relações sociais e de produção dentro de um contexto social e histórico determinado” (1983, p.41). A esse respeito os sujeitos da pesquisa referem a necessidade de considerar a natureza e a origem, tanto do professor como do aluno, o que se constitui num mote de investigação e de análise do processo sócio-histórico, que procura cindir educação e realidade, homem e grupo social, teoria e prática, professor e aluno.

Não posso deixar de retornar às falas das professoras egressas, indicativas de que o curso de Pedagogia reforçou a relevância da reflexão sobre a prática como uma das formas de (re)olhar e (re)organizar o processo pedagógico. Traduzo essas declarações como sinais da abertura de espaço, por parte do professor, para a autocrítica sobre a própria prática. À autocrítica associo a construção da atitude científica que consiste na relação dialógico-reflexiva que o professor consegue travar com o seu próprio fazer, embasado em pressupostos teóricos e teórico-metodológicos que possibilitem o (re)ordenamento da ação docente com vistas à melhoria do desempenho do educando. Os depoimentos parecem-me confirmar que as egressas de fato assumem o compromisso de autoavaliar diuturnamente sua própria prática, prática que lhes permite atribuir significado e sentido ao seu próprio fazer; ou seja, ao se pré-disporem a reorganizá-la, evidenciam que ocorreu o processo de ressignificação.

Nesta reflexão a respeito da categoria de análise que trata da “ressignificação do ser professor”, procuro escapar de uma abordagem analítico-descritiva romântica e ingênua, e enquadrá-la numa abordagem crítico-reflexiva. Assim, com base nos depoimentos que as pesquisadas me disponibilizaram, resguardando algumas dificuldades relatadas, penso que há referenciais suficientemente pertinentes que me autorizam a considerar que as ressignificações sobre o “ser professor” estão entrelaçadas no fazer das professoras, ressignificado em relação à dimensão pessoal, familiar, social e profissional. A meu ver, a ressignificação como “ser no mundo”, pessoa-profissional tem também, relação direta com as características pessoais de cada professora.

Resta-me, contudo, proceder a um último alerta. É absolutamente necessário ter presente que as mudanças, especialmente, no espaço de ação do professor estão envoltas, além do querer e da predisposição, por questões relacionadas às políticas públicas, às propostas pedagógicas das escolas e às condições objetivas de trabalho do professor. Diante disso, penso que só a boa vontade dos professores não constitui a ferramenta capaz de imprimir mudanças no ato de ensinar; são fortes as interferências de outras questões de ordem interna e externa à escola, muitas vezes determinantes para truncar a mobilização de ações em favor da ressignificação da prática pedagógica. A percepção dessa força é enfatizada por Chauí (2004, p. 230), ao dizer que “o marxismo permitiu compreender que os fatos humanos são instituições sociais e históricas produzidas não pelo espírito e pela vontade livre dos indivíduos, mas pelas condições objetivas nas quais a ação e o pensamento humanos devem realizar-se”.

Nesta perspectiva, vale ainda ressaltar que são os seres humanos, os grupos sociais que formulam propostas e que por meio de suas ações tornam possível sua reprodução, tanto no horizonte da conservação das relações de poder dominantes como na busca de alternativas da democratização do saber e do poder. Esta percepção do real delinea-se claramente nas falas das depoentes que não desconsideram as dificuldades que condicionam o exercício profissional docente. Ou seja, estão conscientes de que o movimento de ressignificarem pontos de vista de ordem pessoal, social e profissional, não implica que os novos significados sejam transferidos linearmente para o campo prático da vida cotidiana em sociedade e na instituição educacional. Acredito, por isso, que persiste a necessidade de um permanente olhar dialético, por meio do qual se pode reconhecer as possibilidades mais apropriadas e coerentes, bem como as limitações em cada situação posta à análise e à crítica.

### **6.3 Dos juízos provisórios acerca da prática docente – ressignificando o ensinar**

Na categoria de análise que se debruçou sobre as “dimensões da prática pedagógica”, diretamente vinculada às ressignificações do ato de ensinar demonstradas pelos sujeitos da pesquisa, passo a refletir a respeito de aspectos referidos às intervenções didático-pedagógicas próprias ao exercício da docência, que envolvem diretamente o professor no emaranhado do debate, da organização e da execução da prática pedagógica. Parto da presunção de que a ação docente se dá sob a guarnição de referenciais sócio-filosóficos e sócio-históricos, às vezes implícitos, às vezes explícitos, que de uma maneira ou outra, produzem ou reproduzem novas ou velhas formas de pensamento sobre o ser e o estar no mundo. Reforço, portanto, o entendimento de que nenhuma prática se pauta pela neutralidade, ou seja, a intencionalidade da ação pode ser inconsciente, mas certamente produzirá efeitos e resultados, quer em termos de visão prática quer como no ato de assumir uma posição de enfrentamento e/ou resistência diante dos fatos e dos fenômenos sociais. Disto decorre que a práxis é significada em função da estreita relação entre teoria e prática, entendimento que, entre outros efeitos, pode auxiliar na definição do próprio currículo escolar. Numa educação voltada à criação e manutenção de um espaço democrático e autônomo, a instituição educativa conta com a possibilidade de se tornar esse espaço por via do próprio currículo que estabelece. Conforme Apple (1982), na escola a luta necessita ser coletiva em favor da redefinição do currículo para superar a ideia de que o professor é um “intelectual” descompromissado com a ação e a reflexão, que aceita e reproduz a ideologia das camadas sociais dominantes. Encontro, ainda, apoio em Gramsci (2002), para enfatizar que, ao participar ativamente do processo de organização curricular da escola, o docente estará atuando no horizonte daquilo que nomeia de “intelectual orgânico”.

Em referência à oportunidade concreta de formação e capacitação para o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, as interlocutoras deste estudo, como já foi apresentado acima, apontaram várias evidências de que o curso de Pedagogia lhes possibilitou rever concepções e conceitos, de modo a facilitar seus desempenhos docentes atuais. Elas explicitaram compreenderem hoje a prática pedagógica como uma prática social e política, o que remete para a necessidade constante de revisar procedimentos e recursos de ensino; essa busca ocorre com maior facilidade se o professor se mantiver continuamente em

processo aperfeiçoamento pessoal e profissional por intermédio das ocasiões de estudo e reflexão proporcionadas pela própria escola, na perspectiva da formação continuada. Tal concepção pode ser considerada a luz do que afirma McLaren (1997, p. 194): “as escolas deveriam ser locais para a transformação social e emancipação, lugares onde os estudantes são educados não somente para serem pensadores críticos, mas também para verem o mundo como um lugar onde suas ações podem fazer a diferença”.

Sob a ótica das gestoras, especialmente das diretoras entrevistadas, os professores formados em Pedagogia, de modo geral, demonstram visivelmente um entendimento mais apurado sobre a educação, a escola, o currículo, o ensino, o planejamento, a avaliação da aprendizagem, a relação professor-aluno. Essa compreensão aliada ao compromisso ético e moral impulsiona o professor a mobilizar-se política e pedagogicamente para uma prática docente mais comprometida com a práxis consciente e politizada que procura articular a realidade social aos conhecimentos escolares, no horizonte do princípio freireano da ação-reflexão-ação. É preciso considerar, por outro lado, que persistem resistências quanto a assumir a práxis. Especialmente nos depoimentos das diretoras, há referências a professores que sabem ser possível e necessário fazer diferente, mas optam pela cômoda situação de continuar com práticas repetitivas ano após ano, cuja finalidade se encerra em si mesma, na perspectiva do ativismo<sup>4</sup> pedagógico, ou seja, de ações que mais contribuem para a “domesticação” do educando do que para sua autonomia e libertação. Atitudes como essas assinalam, além da acomodação do professor, sua incompreensão de que o caráter político da educação não consiste apenas em interpretar e analisar a realidade, mas a partir disso, transformá-la. Em minha perspectiva pessoal, trata-se de assumir que caberia à escola a formação do cidadão “orgânico”, anunciado por Gramsci, caracterizado como um elemento articulador dos grupos, das massas, com vistas a um mundo mais justo e à conquista e/ou manutenção dos direitos sociais. Em razão disso, para concretizar a relação teoria-prática, o professor necessita ajustar os meios aos fins educacionais, adotando como mecanismos ações conscientes, fixadas no o horizonte da utopia<sup>5</sup>, do desejo da mudança. Cabe destacar que isso não se obtém em circunstâncias descoladas das condições objetivas, portanto, a escola não solucionará todos os problemas da realidade social, mas o conhecimento pode auxiliar o

---

<sup>4</sup> Para Freire (1998), o ativismo se configura na opção do agir pelo agir apenas, sem analisar crítica e reflexivamente as ações desenvolvidas. Ou seja, o ativista não consegue ultrapassar o horizonte dos mitos, limitando-se às meias-verdade e aos slogans.

<sup>5</sup> Em Freire (1980, p. 27), fica explícito “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização do ato de renunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. [...] a utopia é também um compromisso social”.

homem a libertar-se da forma fatalista de aceitar e de ver a realidade social estruturada em suas múltiplas formas de desumanização (FREIRE, 1980).

Já no campo do currículo escolar penso que sua formalização, necessariamente tem que se constituir no resultado de uma ação coletiva, devendo ser desenvolvido e avaliado também de forma coletiva, para que se possa avançar na aproximação entre a teoria e a prática. Portanto, o trabalho educativo precisa constituir-se na síntese teoria-ação, na qual a atuação se dá de modo indissociável à compreensão da realidade, uma vez que ao compreendê-la o ser humano conscientiza-se do seu papel social no mundo e das possibilidades de transformar as relações de dominação. Desse modo, como lembra Martinazzo (2005), a relação teoria-prática, embora permanentemente pautada por divergências e por reducionismos, tanto em relação às opções teóricas como às opções práticas, se fundamenta no movimento dialético mediado pela problematização e pelo diálogo como princípios que podem ajudar na compreensão do histórico dilema que emerge em forma de dicotomia entre teoria e prática. Essa assertiva conduz a inferir, também, que a busca de alguma saída para superar a dicotomia na relação teoria-prática não reside, basicamente, numa abordagem teórica ou num método que possam dar cientificidade aos conteúdos escolares desenvolvidos na sala de aula; o fator essencial para a superação é a forma como o conteúdo, o problema é discutido, debatido, sistematizado, reelaborado, atribuindo-lhe o caráter de cientificidade. Portanto, o esperado rigor científico do fazer docente, certamente, relaciona-se aos procedimentos pedagógicos articulados para promover o ensino e a aprendizagem, assim como está intimamente imbricado às reflexões filosóficas acerca da importância dos conhecimentos selecionados para a transcendência do ser humano, ou seja, para o seu permanente vir-a-ser.

Associo a essa percepção o fato de os sujeitos, ao abordarem as questões da seleção e organização dos conteúdos escolares, da relação teoria-prática, da interdisciplinaridade, trazerem à tona a questão do respeito à realidade, às experiências e vivências do educando. Por outro lado, me indago: seria esse um discurso que emerge das diretrizes oficiais que orientam a elaboração dos projetos político-pedagógicos, regimentos escolares, planos de estudos ou, de fato traduziria uma prática efetiva no cotidiano da escola? Ou ainda, revelaria uma exigência de formação e capacitação de professores adequada à realidade dos educandos que apresentam novas exigências em relação ao seu futuro profissional? É obvio que meus questionamentos permanecerão em aberto; afinal “a caminhada se faz ao andar”, logo, minha visão de “processo” permanece inconclusa, transitória e provisória. Contudo, as questões não

representam apenas uma forma discursiva vazia, mas a crença que deposito na força do próprio movimento de questionar e falar como motor para provocar mudanças na área da educação.

Acredito, também, que um projeto educativo crítico e consciente só se concretizará na perspectiva de um trabalho sério, persistente, responsável e, porque não, de enfrentamento, de resistência à dominação e de reivindicação, de busca do novo. Nesta linha de pensamento, entendo que se o “todo” não se modificar, a modificação daqueles elementos e circunstâncias que forem modificáveis fará a diferença, o que se refletirá na tomada de consciência e nos aspectos atitudinais dos sujeitos envolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Credito, pois ao potencial do professor as possibilidades de abrir “brechas”, com a finalidade de interferir nas práticas radicadas, que se estruturam e se desenvolvem mecanicistamente via procedimentos transmissivos e reprodutivos, negando as possibilidades de construção e de reconstrução de novos saberes.

Face aos condicionamentos e às alternativas de novas formas de agir, anoro minha crença nos argumentos de Tardif (2002), o qual enfatiza a necessidade de um quadro teórico que auxilie o docente a organizar o seu discurso e a sua ação. Para que isso ocorra, aponto a necessidade de utilizar e combinar alternativas coerentes ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que não sejam prisioneiras de rotinas repetitivas e incapazes de responder às demandas de uma prática ressignificada, na perspectiva da educação emancipatória. Isso é relevante na visão deste autor pelo fato de que

[...] a prática educativa constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, categoria tão importante e tão rica em valores, em significados e em realidades, quanto o trabalho, a técnica, a arte ou a política, com as quais, aliás, foi muitas vezes confundida ou identificada (TARDIF, 2002, p. 152).

Ainda em relação à organização do ensino, isto é, daquilo que se entenda por ensinar e daquilo que se pensa que deve ser ensinado, os depoimentos das egressas indicaram ter sido a partir do curso que conseguiram maior discernimento acerca “do quê”, do “para que” e do “por que” selecionar e ensinar alguns conteúdos e outros não. Na mesma linha, as falas das diretoras e coordenadoras, minhas interlocutoras<sup>6</sup> indicam que a ampla maioria dos professores formados em Pedagogia pensam e agem de forma absolutamente diferenciada

---

<sup>6</sup> Estes sujeitos da pesquisa acompanham a ação destes professores no cotidiano da escola, sem, no entanto, ter o contato direto com a ação dos docentes no dia-a-dia da sala de aula. Ou seja, acompanham o movimento, a dinâmica, os comentários, os relatos de reuniões pedagógicas sem a interferência ou observação direta no campo da prática diária.

daqueles/as que possuem outro tipo de formação, especialmente no que se refere ao planejamento dos conteúdos para a série com as quais trabalham. Eis o que apontam as falas das pesquisadas:

Eu vejo as professoras que fazem o curso de Pedagogia com uma prática diferenciada, pois o curso abre um campo de reflexões bem amplo, em muitos assuntos, em muitos temas que fazem parte das áreas do conhecimento a serem trabalhadas na sala de aula. Os pedagogos têm uma maneira diferente de ver, de trabalhar, se preocupam para não agir de forma fragmentada, se preocupam em fazer relações com o mundo, com o cotidiano do aluno. A própria relação com o aluno é diferente, as professoras que tem Pedagogia são mais sensatas, dizem para o aluno vamos fazer assim, você não acha mais fácil, mais prático. As pedagogas na minha escola conseguem trabalhar com a execução de projetos – tema gerador, realizando um bom planejamento [...], organizam ações em conjunto, determinam quais objetivos querem alcançar [...], existe um espírito cooperativo entre os educadores e os educandos na escola, percebo que há envolvimento na busca de diferentes formas ou caminhos para o processo ensino-aprendizagem (ED. 2).

Com a realização do curso de Pedagogia vejo que os professores que não eram tão comprometidos qualificaram mais a sua prática, mesmo não conseguindo modificar de fato de um todo o seu compromisso com o aluno, acho que isso não é compromisso do curso. Acredito que um curso nos dá muitos elementos para exercer a docência, mas depende de cada um aquilo que quer fazer com os conhecimentos adquiridos. Penso que o curso deu elementos significativos para melhorar a prática docente, então os que quiserem aproveitar os elementos podem ter uma prática diferenciada, tanto que na rede municipal muitos dos que fizeram este curso estão nos grupos dinamizadores, são coordenadores e diretores de escolas, isso demonstra que o curso fez com que eles se desafiassem, crescessem e assumissem outros compromissos (EC. 2).

Ao tomarem a pesquisa como referência para a organização da ação, as professoras egressas referem que o curso veio auxiliá-los a perceberem que a investigação, como elemento integrante da prática pedagógica, age como mecanismo integrador entre o cotidiano do educando e os conteúdos escolares. Parece-me indubitável ser necessário agregar a essas falas os discursos relativos aos “procedimentos metodológicos”, indispensáveis a uma prática docente investigativa, voltada a alcançar uma compreensão mais alargada sobre as estruturas sociais que configuram a realidade, o mundo. A respeito disso as interlocutoras deste estudo referem que:

O aluno aprende na interação com o mundo, para tanto, é preciso proporcionar condições para que se façam as relações. Para isso, em minha metodologia de trabalho organizo situações de ensino, envolvendo a pesquisa sobre os temas indicados para estudo (QP. 5).

Ao organizar e planejar minhas aulas percebi que os alunos trazem muitos conhecimentos de fora, então, reorganizei o meu método de trabalho. Conforme aprendi no curso, considero a pesquisa uma forma dos alunos serem mais autônomos, de se desafiarem e buscarem mais conhecimentos, consultando várias fontes conforme cada assunto, [...] vou sempre orientando os trabalhos que peço aos educandos (QP. 12).

Sobre essa dimensão do fazer docente, assinalo que, além da pré-disposição em fazer diferente, o professor tem de valer-se de suporte metodológico como meio, pois, como diz McLaren (1992), ele ajuda a enxergar o mundo por meio das suas próprias “oposições”; entre essas oposições destaco algumas lamentavelmente familiares no cotidiano de nossos professores da educação básica, tal como de parcela importante da população brasileira: a vergonha de estar desempregado e a falta de liberdade para criticar o sistema que rouba a dignidade humana; a liderança oficial que força locações de baixa-renda com a finalidade de reforçar a idéia de que se está criando melhores condições de vida ao trabalhador; a dor da fome e a cortesia das agências que se oferecem para doar alimentos com recursos próprios, entre outras. O exame crítico de tais aspectos do cotidiano, se considerados ao nível das práticas educativas - e não só do discurso - pode fortalecer as possibilidades de praticar um ensino com um novo significado, um novo sentido para o educando e para a sociedade em geral. Como ensina Freire (1987), este poderia ser um modo de levar o educando da classe popular a compreender a realidade opressora, analisando-a dialeticamente, o que auxilia na desmistificação da realidade, condição esta necessária ao rompimento com a ideologia que fortalece o sistema de opressão.

Igualmente recorrente nas falas dos sujeitos, a afirmativa de que o curso fortaleceu conhecimentos já incorporados, até porque não constituíam novidade; elas já sabiam que a consideração à realidade, tanto micro como macro se constitui em elemento absolutamente necessário ao docente que pratica sua ação na perspectiva da investigação. O mundo só pode ser entendido em suas multifaces, com base em atitudes de pesquisa; esta, ao instaurar a práxis pedagógica como forma orgânica de relacionar teoria e prática, favorece ao professor e ao educando o desenvolvimento de elementos cognitivos para a compreensão, a intervenção, a transformação da realidade. Compreendo que tanto o conteúdo como os modos procedimentais de base crítico-dialética podem engendrar novas formas de ensinar e de aprender, superando a “racionalidade técnica” da perspectiva positivista, dogmática, linear, mecanicista. A pesquisa configura-se, igualmente, como um instrumental seguro para levar em conta os aspectos que configuram o real; todavia, é preciso ser cuidadoso para que seus

achados não redundem em simplificações naturalísticas, em localismos reducionistas, frutos de abordagem superficial acerca dos fatos e processos implicados nas decisões sobre os conteúdos de conhecimento escolar. Cria-se o perigo de reduzir a relevância dos conteúdos escolares, derivada de sua função de alargar a mundivisão do educando no sentido de instrumentá-lo para possa (re)ler e (re)orientar seu próprio agir como sujeito e agente do processo histórico.

Nos diferentes contextos e nas variadas formas de encarar a docência as professoras evidenciaram sua preocupação e suas dificuldades em atender os educandos que carecem de atendimento diferenciado em razão de alguma necessidade educativa especial, seja quanto aos problemas definidos como “dificuldades de aprendizagem” seja quanto a demandas específicas procedentes de determinada deficiência (auditiva, visual, mental). As depoentes entendem que não se trata apenas de dificuldades de inclusão de todos os educandos no processo educativo, mas derivadas do sentimento de uma necessidade de humanização, de superação do fracasso escolar e do próprio preconceito em relação às diferenças. A consciência dessas professoras sobre a necessidade de um atendimento mais individualizado, após identificar cada uma das lacunas evidenciadas pelo aluno requer, com certeza, uma postura pedagógica menos “tradicional”, menos vinculada às práticas que caracterizam o fazer do professor transmissivo. Sem desconsiderar a importância da existência de setores especializados nas escolas, entendo ser necessária uma (re)leitura da prática docente com base num campo mais alargado de saberes pedagógicos específicos, mas sobretudo, munido de saberes que os instrumentalizem cientificamente para entenderem e utilizarem os mecanismos adequados à solução de cada uma das problemáticas que enfrentam nesse terreno. A atividade de ensinar num contexto em que emergem múltiplas diferenças entre os seres humanos, certamente, é uma atividade que implica compromisso social de tornar possível a reelaboração do conhecimento já disponível na sociedade. Portanto,

Professor e alunos constroem-se como sujeitos da educação, capazes de falar e agir com autonomia, à medida que assumam e transformem as respectivas perspectivas de vida no embate social/político e instaurem a novidade de um mundo distinto, como seres analógicos, isto é, nunca iguais a si mesmos, nem repetitivos, e como seres concidadãos na sociedade política em que se prolongam e aprofundam os desafios da educação, que são os desafios da pluralidade humana em confronto consigo mesma (MARQUES, 2003, p. 171).

Compreendo que o fato de os sujeitos afirmarem que professor e aluno podem interagir de forma autônoma, me possibilita sustentar que a capacidade pedagógica e a capacidade política são interdependentes e intercomplementares, considerando que toda a opção traz implícito um componente ideológico, portanto, político. Então, a opção por práticas que visam o aprendizado de “todos” os educandos, sem distinções e/ou restrições, ilumina uma opção política pelas ações afirmativas, um dos focos atuais das políticas públicas para a educação brasileira, a saber, a inclusão dos “diferentes”. A tomada de posição, naturalmente, não exclui o entendimento de que a inclusão não ocorrerá sem o esforço consciente e crítico acerca das diferentes possibilidades de organizar e conduzir o processo pedagógico.

Entender a sinalização dos sujeitos da pesquisa de que o curso as tornou mais compromissadas e atentas ao processo de aprendizagem do aluno, me possibilita deduzir que foram desacomodadas, incomodadas (pelo menos no discurso), mobilizando-as a serem mais competentes pedagógica e politicamente. Quiçá se tornaram professoras, conforme McLaren (1992), que intentem afastar-se dos rituais da sala de aula que consideram os alunos como representantes de uma padronização mecânica. Nessa perspectiva, estariam elas percebendo que a ação docente não pode se constituir em mais uma das engrenagens da máquina que conduzida por códigos, continua reproduzindo um modelo distorcido de homem e de sociedade. Este seria um indicativo de que se a libertação do ser humano é compromisso do profissional docente, então, é necessário “chegar a um nível de conhecimento, começando pela experiência que o aluno tem de sua situação em seu *contexto real*” (FREIRE, 1980, p. 31, grifo meu).

Ao considerar o “contexto real” do educando, não cabe ao professor descuidar da temporalidade, sua ou do educando, eis que os sujeitos do processo carregam histórias imbricadas, decorrentes de suas origens e das experiências vivenciadas no cotidiano extra-escolar. O professor necessita, portanto, operar fundamentado na idéia de que seus alunos são histórica e socialmente datados e situados: seu tempo-espaco é definido e condicionado pelos intervenientes sócio-históricos, tanto macro como microcontextuais. Esse é, também, um dos aspectos que se constitui em desafio à construção do conhecimento, bem como a possibilidade de que o docente repense e auto-avalie a intencionalidade que imprime a suas ações na educação formal. A esse respeito, os depoimentos afirmam que o professor, por meio da reflexão diária sobre sua própria prática, esforça-se para atuar no horizonte de novas situações de ensino-aprendizagem, adotando novos procedimentos metodológicos, utilizando

material manipulativo e situações concretas. Tais indicativos extraídos dos discursos assinalam os cuidados que eu mesmo devo tomar nesta análise; por outro lado me fazem crer que a partir da opção por novas formas de organizar e executar a ação docente, as práticas cotidianas das professoras envolvidas neste estudo estão, paulatinamente, sendo ressignificadas, estão ganhando novo contorno didático-pedagógico. Retorno a Freire no sentido de legitimar minhas compreensões, quando diz que:

o educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (1996, p. 126-127).

A transcrição do autor me transmite certo conforto, face à expectativa que sempre se cria em torno da necessidade imediata da mudança; entretanto, é imperioso entender que a mera realização de um curso não garante a transformação dos alunos que a ele acorrem; o que se pode esperar, minimamente, é que o processo formativo inquiete os protagonistas do processo ensino-aprendizagem, tornando-os professores mais comprometidos com o fazer do seu ofício. O aperfeiçoamento profissional, então, se apresenta sempre como uma esperança de provocar mudança posta no horizonte daqueles que se desafiam e se lançam à tarefa de tentar modificar a realidade educacional e, conseqüentemente, a realidade social. Nesta perspectiva, importa ainda observar, os cursos de formação de professores, neste caso específico um curso de Pedagogia, cuja função é de “ensinar a ensinar”, necessitam estreitar o contato com as novas possibilidades que se anunciam continuamente com o avanço das teorias educacionais e com a evolução das tecnologias da comunicação e da informação.

Na tentativa de um recorte que direcione mais claramente a conclusão deste estudo, não posso deixar de considerar o entendimento de que a estrutura social tem incidência sobre o ser e o agir docente; na maioria das vezes ela exerce sua influência de forma velada, caracterizada, segundo Bourdieu como “violência simbólica”, por difundir práticas que reproduzem de forma arbitrária a visão de homem, de educação, de mundo, compreendidas como reais e imutáveis. A despeito disso Bernstein (1996), ressalta que é preciso ter o cuidado em aceitar as arbitrariedades para não correr o risco de referendar o real como algo acabado e que ao passar pela classificação se enquadra como imune às contradições e aos dilemas constitutivos de um meio social que reproduz continuamente as relações de poder. Portanto, um pensar na ótica da supressão das contradições e dos dilemas, pode legitimar

entre os valores simbólicos aqueles que visam a manutenção do *status quo*, desconsiderando que entre os sujeitos de um processo histórico existe potencial para intervir na ordem social e transformá-la. Isso aponta para a necessidade de o professor não sedimentar de forma coletiva as representações (ADORNO, 1995), mesmo que inconscientes, de ser incapaz de enfrentar os desafios para modificar-se pessoal, profissional e pedagogicamente, recuperando a confiança no seu potencial de ser um profissional socialmente capaz e motivado para um fazer pedagógico diferenciado, ressignificado.

Acredito que de acordo com Bernstein (1996) estes são os códigos que necessitam ser postos em relevo para redimensionar continuamente os sentidos e os significados atribuídos e referenciados em determinado tempo e espaço, uma vez que a comunicação daquilo que cada um interioriza se faz com base em crenças e valores datados e vivenciados em cada contexto. Desse modo, é indispensável compreender que a estrutura social é uma construção humana e pautada por interesses de classe, em que os grupos potencialmente mais fortes legitimam-se com formas de pensar e com práticas hegemônicas. Em resumo, as instituições sociais se configuram tendo como base o aspecto econômico, sendo que a partir disso “o grupo social cria idéias, valores e símbolos aceitos por todos e que justificam ou legitimam as instituições assim criadas” (CHAUÍ, 2004, p. 230). Cabe destacar que na perspectiva da dialética e do materialismo histórico é possível entender a articulação entre o agir social e a produção da existência humana, bem como compreender as idéias e as práticas que se consolidam e se reproduzem ancoradas na cultura social, que concebe a estrutura da sociedade de classes como acabada e não como o resultado dos processos históricos.

Considerando o tempo e as limitações já referidas neste processo investigativo, faço o recorte do estudo, o que me permitiu tecer algumas incursões sobre a problemática em questão. Mesmo com o otimismo explicitado no discurso encontrado no material empírico, não posso descuidar daquilo que está enraizado na forma de ser e de tornar-se professor, tendo como âncora a experiência - os saberes experienciais (TARDIF, 2002), os mecanismos externos que interferem no ato de exercer a docência, principalmente, daqueles relativos às questões de gestão pedagógica, administrativa e financeira da educação e das condições objetivas de trabalho do professor.

Tentando finalizar essa reflexão por natureza inconclusa, assinalo que a análise e interpretação aqui apresentadas foram realizadas apenas sobre o material empírico obtido por meio do questionário e das entrevistas; portanto, sem a observação direta das práticas pedagógicas dessas professoras formadas em serviço – sujeitos da pesquisa. Certo grau de

familiaridade com os sujeitos, por ter sido em algum momento seu professor no curso, me autoriza a julgar que seus discursos correspondem realmente ao fato de que em muitos espaços escolares ocorreram mudanças nas práticas de sala de aula. Esta convicção está inserida nos próprios objetivos do curso, cuja meta principal era proporcionar a formação humanista, ética, política, intelectual e social dessas professoras, com vistas a possibilitar o desenvolvimento individual e de construção da cidadania plena dos seus alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Minha visão otimista quanto aos resultados do curso, como já salientei neste texto, leva em conta a necessidade de ressaltar as possíveis exceções em termos de resultado alcançado entre todos os egressos do curso formados em serviço.

Concluindo esta tese, importa sublinhar que os destaques feitos por todas as depoentes - professoras egressas do curso de Pedagogia formados em serviço e gestoras educacionais – são argumentos em favor da contribuição do curso de Pedagogia que realizaram. Incorporação de novos saberes que possibilitaram revisar e ressignificar saberes e posições assumidas, a respeito de si mesmos e de seu fazer docente, permitindo conjugá-los aos saberes da experiência. Este resultado, sem dúvida é o desejado pelos planejadores e promotores de cada curso de formação de professores. O que saliento, contudo, é que as mudanças de ótica das egressas do curso se devem, em parte substantiva, ao fato de que já exerciam o magistério quando do ingresso no curso, cuja proposta, por sua vez, primava por orientar-se por princípios crítico-reflexivos na linha da ação-reflexão-ação proposta por Freire (1987) como forma de concretizar a educação libertadora.

Ao encerrar esta reflexão penso não restarem muitas dúvidas de que a realização do curso de Pedagogia da UPF serviu de impulso a que os saberes conquistados na formação acadêmica subsidiassem a tomada de decisões e a execução de ações de forma mais consciente e politizada das professoras sujeitos desta pesquisa. Ainda, com este estudo, acredito ter conseguido emitir um olhar crítico, mas, muito particular, pessoal e limitado às minhas circunstâncias intelectuais e objetivas em termos de conhecimentos teóricos e de disponibilidade de tempo. Mas, nas múltiplas descobertas e na análise da problemática em questão, que se constituiu em refletir acerca das contribuições do curso de Pedagogia para a (re)construção teórica e a ressignificação da prática pedagógica do professor formado em serviço, encontrei nos depoimentos das pesquisadas, alguns elementos significativos que apontam para possibilidade de a Universidade, por via de um curso cuidadosamente planejado e direcionado, constituir-se como o verdadeiro agente de mudanças na formação de professores para a educação básica do país. É o que espero ter demonstrado nesta tese.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 475-496.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. 3. ed. Trad. Marco Estevão e Renato Aguiar. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BENINCÁ, Elli. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 13-33, dez. 1994.
- \_\_\_\_\_. A resignificação da ação política no acampamento Natalino. In: RAYS, Oswaldo Alonso (org.). *Trabalho Pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 267-288.
- \_\_\_\_\_. Por um projeto político-pedagógico dialógico. In: MÜHL, Eldon Henrique; ESQUINSANI, Valdocir Antonio (orgs.). *O diálogo resignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 229-246.
- \_\_\_\_\_. A proposta pedagógica e sua legitimidade. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 97-110. 1996.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. Código. In: \_\_\_\_\_. *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editorial, 1990. p. 47-66.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 2. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1986.
- BOOR, Norah de Toledo (coord.). *Formação do professor das séries iniciais em nível superior: história de uma experiência*. Passo Fundo: Ediupf, 1991. v. 1. (Série Pedagogia em Aberto).

\_\_\_\_\_. *Proposta de ensino interdisciplinar em fundamentos de educação para a formação de professores das séries iniciais do 1º grau*. Passo Fundo: Edupf, 1991. v. 2. (Série Pedagogia em Aberto).

\_\_\_\_\_. *Prática pedagógica através de núcleos temáticos nas séries iniciais da escolarização*. Passo Fundo: Edupf, 1991. v. 3. (Série Pedagogia em Aberto).

BORDAS, Merion Campos. Pedagogo: perspectivas e desafios frente às novas Diretrizes Curriculares. In: *Anais do Fórum de Educação – Pedagogos: que profissional é esse?* Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, 2002. p. 73-89..

\_\_\_\_\_. A interdisciplinaridade na universidade: possibilidades e limites. In: DAL PAI FRANCO, Maria estela; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler (orgs.). *Pedagogia universitária e áreas do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 73-93.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. Cap. I: Sobre o poder simbólico. p. 7-16.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), Brasília, 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 3/2006 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

BRASIL. Resolução do CNE/CP n. 1/2006 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

CANDAU, Vera M. F. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. *Em Aberto*. Brasília, 1 (8), p. 19-21, ago. 1982.

CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ArtMed. 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COMIN, Irany Clemente & BONA, Salette Cleusa. Da docência à construção de uma Pedagogia. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v.4, n.1, p.57-74, 1997 (Edição Especial).

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 13-22.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 93-117.

DAL MORO, Selina Maria. *De escola paroquial a escola pública: o significado da escola no desenvolvimento de Sanaduva – RS*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: Iesae/FGV, 1985.

DAZZI, Miriam Baldo et al.. Práticas sociais como produtoras de saberes: supermercado como dispositivo pedagógico. In: *Práticas Pedagógicas em Matemática e Ciências nos Anos Iniciais*. Caderno do Professor. Ministério da Educação; Universidade Vele do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Unisinos; Brasília: MEC, 2005. p. 60-73.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Lúvia De; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 239-251.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. *Revista Anuário 1957-1967*, Passo Fundo: Faculdade de Filosofia, 1967.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GENTILI, Pablo. A crise da educação na perspectiva neoliberal. In: IV CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DALVA LELLIS. Educação: a qualidade que o Brasil precisa. {Brasília}, n. 3, ano III, dez. 1996. p. 15-23.

GIROUX, Henry. *Pedagogia radical*. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos de cárcere*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 3.

HENNEMANN, Julia; KINDGES, Ledi; ENRICONI, Maria Helena Selbach. Resolução de problemas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: *Práticas Pedagógicas em Matemática e Ciências nos Anos Iniciais*. Caderno do Professor. Ministério da Educação; Universidade Vele do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Unisinos; Brasília: MEC, 2005. p. 11-22.

HOUSSAYE, Jean et al. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KAERCHER, Nestor André. Escola e universidade: um luta entre a dura realidade e a necessária utopia. In: LEITE, Denise (org.). *Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999. p. 81-100.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 133-160.

LEITE, Denise et al. Currículos, pedagogia e estruturas de poder na universidade. In: LEITE, Denise (org.). *Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999. p. 53-62.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Emília Freitas de. Multiculturalismo, ensino e formação de professores. In: SILVA et al (orgs). *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006. p. 263-282.

LONGHI, Solange Maria; DAL MORO, Selina Maria. Analfabetismo: um retrato da questão em âmbito nacional e regional. In: SANTOS, Maria Leda Loss dos; DAMIANI, Fernanda Eloísa. *Onde estão eles?* desvelando o analfabetismo no Brasil. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 25-48.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e a Pedagogia*. 18. ed. São Paulo: Nacional, 1990. (Atualidades Pedagógicas, v. 59).

MANACORDA, Mario A. Depoimento. *ANDE*, São Paulo, 5(10): p.59-64, 1986.

MARQUES, Mario Osório. *A formação do profissional da educação*. 4. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). *Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 227-234.

MARTINAZZO, Celso José. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

MCLAREN, Peter. *Rituais da escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Trad. Juracy C. Marques e Angela M. B. Baggio. Petrópolis, RJ: vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Trad. Lucia Pellanda Zimmer et al. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MÜHL, Eldon Henrique. O processo de definição da proposta pedagógica do curso: a busca por uma pedagogia dialética em fundamentos da educação. In: BOOR, Norah de Toledo (coord.). *Proposta de ensino interdisciplinar em fundamentos de educação para a formação de professores das séries iniciais do 1º grau*. Passo Fundo: Ediupf, 1991. v. 2. p. 21-35. (Série Pedagogia em Aberto).

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre pressupostos filosófico-metodológicos da educação. In: PORTO, Yeda da Silva (org.). *Projeto político pedagógico: construindo identidades*. Pelotas, RS: Educat, 2001. p. 41-53.

NOGARO, Arnaldo. *Teoria e saberes docentes: a formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia*. Erechim, RS: EdiFAPES, 2002.

PACHECO, José Augusto. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 11-33, jan./jun. 2000.

PARDAL, Luís António. Que professor para a educação secundária? In: TAVARES, José & BRZEZINSKI, Iria (orgs.). *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 83-112.

PAVIANI, Jayme. *Problemas de filosofia da educação*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

POPKEWITZ, Th. S.; BEYER, L. E.; ZEICHNER, K. *Mitos y realidades en la formación docente*. Montevideo: Edición da le revista de la educación del pueblo, 1991.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

RAYS, Oswaldo Alonso. Seleção e organização do saber escolar: concepções de pensamento. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Trabalho Pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 226-237.

RIO GRANDE DO SUL. Parecer CEED n. 323/1999 - Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio para o Sistema Estadual de Ensino, RS.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução CEED n. 243/1999 - Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino, RS.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Maria Leda Lóss dos; DAMIANI, Fernanda Eloísa. O analfabetismo na região da Serra do Botucaraí: relações sociohistóricas, culturais e geográficas. In: \_\_\_\_\_. *Onde estão eles? desvelando o analfabetismo no Brasil*. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 89-109.

SANTOS, Maria Leda Lóss dos. *Do processo de migração étnica à terceira revolução industrial: o analfabetismo na região colonial italiana do centro-norte do Rio Grande do Sul*, 2008. (prelo).

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. *A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas*. 8. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro et al. *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife, PE: ENDIPE, 2006. p. 183-192.

\_\_\_\_\_. Pós-Graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). *Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 67-87.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 35-49.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, José. Construção do conhecimento profissional no ensino superior. In: TAVARES, José & BRZEZINSKI, Iria (orgs.). *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 17-51.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Resolução Consun CNE/CP n. 1/2006 – Cria e regulamente o funcionamento dos núcleos comuns de formação para os cursos de graduação.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Ordem de Serviço da VRG n. 07/2007 – Determina o cumprimento da Resolução Consun CNE/CP n. 1/2006 para adequação dos projetos pedagógicos dos cursos às novas políticas institucionais.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 187-200.

VAZ, Alexandre Fernandez. Notas sobre a relação teoria e prática em Antonio Gramsci e Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 425-442, jul./dez. 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 11-35.

VIEGAS, Moacir Fernando. Apontamentos sobre a categoria *práxis* na teoria crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 443-465, jul./dez. 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Trad. A. J. Carmona Teixeira; Maria João Carvalho; Maria Nóvoa. Lisboa: EDUCA, 1993.

## **ANEXOS**

**Anexo 1: Ofício envio instrumento escrito****Passo Fundo, 24 de setembro de 2007.****Prezado/a Professor/a:**

Ao cumprimentá-lo/a, solicito sua colaboração, enquanto egresso/a do curso de Pedagogia Séries Iniciais (convênio) da Universidade de Passo Fundo, no sentido de redigir e reenviar-me uma breve autobiografia (no máximo 03 páginas) relatando seu processo de formação em nível superior, com ênfase em sua atuação e nos resultados alcançados no referido curso.

O objetivo deste instrumento é o de recolher elementos que contribuam para a elaboração de minha tese de doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, cujo objeto de estudo é a formação em serviço do professor (pedagogo). Portanto, sua colaboração ao relatar os aspectos mais marcantes de seu cotidiano no curso e de sua atuação docente atual é indispensável para possibilitar a realização desse estudo.

A autobiografia solicitada fornecerá informações de cunho individual além de uma apreciação geral sobre o próprio curso realizado. Desde já asseguro que os dados e as informações que me forem repassados não terão outra finalidade a não ser a de subsidiar meu estudo, em termos de avaliar o curso e suas decorrências no aperfeiçoamento dos alunos. É desnecessário, portanto que você se identifique como egresso.

Reforço que o seu relato terá valor inestimável para a configuração de minha Tese e agradeço sua participação.

Cordialmente

Professor Jerônimo Sartori

**Observação:**

Se desejar pode enviar os dados gerais e a autobiografia por e-mail para [jsartori@upf.br](mailto:jsartori@upf.br).

## Anexo 2: Questionário

### Dados gerais solicitados:

Ano que iniciou o curso de Pedagogia: \_\_\_\_\_

Ano concluiu o curso de Pedagogia: \_\_\_\_\_

Sua formação de nível médio (nome do curso): \_\_\_\_\_

Sua idade ao iniciar o curso de Pedagogia: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) M ( ) F

Tempo de magistério ao iniciar o curso de Pedagogia: \_\_\_\_\_

Regime de trabalho semanal ( ) 20horas ( ) 40horas

Vínculo: ( ) rede municipal ( ) rede estadual ( ) rede particular

Município em reside: \_\_\_\_\_

Está em exercício em sala de aula ( ) Sim ( ) Não

Se atua em sala de aula, em qual série(s) : \_\_\_\_\_

Se atua em outro setor, indique em qual: \_\_\_\_\_

**“Procure registrar, nesta breve autobiografia, de que modo o aprendizado realizado no curso de Pedagogia na UPF, sob a forma de convênio, auxiliou você a (re)construir uma base teórica para atribuir novos significados e novas direções à sua prática docente”.**

Ao relatar procure considerar os aspectos a seguir:

- como você se sentiu, como professor/a, após concluir o curso de Pedagogia;
- os aspectos que o curso ofereceu e que você considera facilitadores na organização e na ação docente;
- se e como a relação entre teorias educacionais e sua prática foi facilitada para pensar seu ensino;
- se e como as práticas interdisciplinares realizadas no curso te ajudam a planejar e atuar de forma mais globalizada, menos fragmentada;
- o que você está fazendo em sala de aula, a partir do que lembra do curso de Pedagogia;
- o modo como você reorganiza seu planejamento de aula quando seus alunos apresentam dificuldades;

- a maneira como você escuta, dá atenção e inclui no seu planejamento as experiências que o aluno traz do seu meio (a relação teoria-prática);
- os critérios utilizados para a organização e a seleção dos conhecimentos curriculares (conteúdos) para a série com a qual trabalha;
- se e como o curso influenciou a sua participação (se participa) em movimentos políticos, movimentos de classe (sindicatos ou associações);
- como você ocupa os espaços de discussão do projeto político-pedagógico da escola, interferindo para tornar o espaço escolar mais democrático.

### Anexo 3: Termo de consentimento



### FACED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

---

<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>
---

**Título da Pesquisa:** “Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e da ressignificação da prática”.

**Nome do Pesquisador:** Jerônimo Sartori

Telefone: 54-9113-9710

E-mail: jsartori@upf.br

**Nome da Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr. Merion Campos bordas

Telefone: 51-3340-5206

E-mail: merion.bordas@ufrgs.br

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) para contribuir com informações na realização da pesquisa: “Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e da ressignificação da prática”, que constituirá a tese de doutorado em Educação, na linha de pesquisa Universidade: Teoria e Prática, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Através de uma pesquisa de caráter eminentemente qualitativa, pretende-se “investigar como o processo de formação do pedagogo em serviço contribuiu para a (re)construção teórica e para a ressignificação da prática que se desenvolve no espaço público dos sistemas de ensino, especialmente, na escola”.**

**Justifica-se esta pesquisa pelo fato de ser uma experiência que perdurou no período de 200-2006, desenvolvida em parceria entre Fundação Universidade de Passo Fundo e 72 Prefeituras da região de abrangência da Universidade de Passo Fundo. Neste projeto que ofereceu o curso de Pedagogia Séries Iniciais da Faculdade de Educação, foram formados em serviço 635 professores.**

Os dados serão coletados através de um instrumento escrito, denominado de “questionário aberto”, de entrevistas com professores egressos do curso e com gestores (diretores de escola e coordenadores pedagógicos), também serão consultados alguns

documentos (Projeto Político-Pedagógico do curso, registros da avaliação institucional e registro das reuniões do colegiado do curso).

Ao participar voluntariamente desta pesquisa você estará permitindo que o pesquisador utilize as informações contidas nos documentos e nas entrevistas para a produção do conhecimento. Destaca-se o meu compromisso com o sigilo da sua identidade.

Você tem a liberdade de recusar-se a participar da pesquisa ou a continuar dela participando em qualquer fase. Sempre que quiser poderá pedir mais informações ao pesquisador.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não haverá compensação financeira, por parte do pesquisador.

Uma cópia deste consentimento será fornecida a você.

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_ de forma livre e esclarecida, considerando os itens acima apresentados, autorizo a utilização das informações para a realização da pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Concordo com a identificação do meu nome nos depoimentos: ( )

Não concordo com a identificação do meu nome nos depoimentos: ( )

---

NOME

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

DATA

---

NOME

ASSINATURA DO PESQUISADOR

DATA

## **Anexo 4: Entrevista para os professores egressos**

### **1º Grupo de entrevistados: Professores egressos**

A entrevista com professores egressos tem por finalidade a busca de dados e informações factuais acerca da “prática docente” em classes de séries iniciais, os quais, de acordo com o projeto de tese, serão submetidos à análise na perspectiva de evidenciarem a existência de uma prática docente re-significada.

Considerando que o *corpus* desta investigação é constituído por um número significativo de sujeitos (635), torna-se muito difícil entrevistar a todos. Levando em conta que este estudo se caracteriza por uma abordagem eminentemente qualitativa, optei por proceder por amostragem; serão selecionados, dentre os 69 respondentes a um primeiro chamamento encaminhado via Secretarias Municipais, doze (12) professores, egressos do curso de Pedagogia Séries Iniciais, que realizaram sua formação em serviço no Projeto especial oferecido no período de 2000 a 2006 pela Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo. A amostra deverá incluir professores egressos que atuem em classes das diferentes séries da escolaridade inicial (1ª, 2ª, 3ª ou 4ª séries) e em diferentes municípios e para constituí-la, além da disponibilidade em participar da entrevista, serão observados os seguintes critérios:

- 1 - que o egresso tenha se mantido, desde o ingresso no curso até o presente momento, em efetivo exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental;
- 2 - que ao ingressar no Curso, o egresso contasse com no mínimo 2 anos e no máximo 18 anos de exercício no magistério (docência nos anos iniciais);

O requisito contemplado no item “2” corresponde à importância de considerar a experiência profissional progressiva do entrevistado, acreditando que o fator tempo de permanência poderá ser revelador do envolvimento pessoal com sua ação docente escolar assim como poderá ser um indicador relacionado ao nível de envolvimento com o próprio Curso. A não inclusão de egressos com mais de 18 anos de experiência profissional de magistério deve-se ao fato de que estes, neste momento, já estão aposentados, considerando o tempo decorrido até o presente: duração dos quatro (4) anos do Curso somada ao ano de 2003 (ano da formatura das 4 primeiras turmas do projeto).

## **Entrevista semi-estruturada**

### **- Objetivo principal da entrevista:**

Qual terá sido a contribuição do curso de Pedagogia para a organização e a execução da sua prática docente desenvolvida no cotidiano de sua sala de aula e de sua escola

### **QUESTÃO INICIAL MOTIVADORA:**

Para iniciarmos nossa conversa, e voltando a suas lembranças sobre o Curso realizado, gostaria que você falasse sobre os efeitos que teve ele sobre seu trabalho docente? Quais as contribuições mais importantes para sua vida profissional e pessoal?

- Questões complementares: A SEREM INSERIDAS DURANTE A CONVERSA, SEMPRE QUE SE TORNAR NECESSÁRIO VOLTAR AO FOCO

- 1) Você passou a compreender melhor seu próprio trabalho a partir da formação que recebeu no Curso?
- 2) que novos conhecimentos você construiu durante o curso? (sobre educação, sobre ensino, sobre aprendizagem, sobre planejamento, etc.).
- 3) A organização curricular desenvolvida no Curso possibilitou que você estabelecesse a relação teoria-prática?
- 4) como você trabalha essa relação em seu cotidiano de professor, na sala de aula, na escola e mesmo externamente à escola?
- 5) como você percebe seus alunos? Como se relaciona com eles?
- 6) (se o professor manifestar que auxilia seus alunos a superarem suas dificuldades), de que forma isso é realizado no dia-a-dia da escola?
- 7) De que maneira você articula os saberes do aluno aos saberes escolares no dia-a-dia da sala de aula?
- 8) Você participou da elaboração do PPP da escola? Como?
- 9) Você costuma planejar sua atividade docente? (planeja o ano todo, unidades, as aulas?) De onde você parte para estabelecer seu planejamento? O que orienta seus planejamentos? (PPP, experiência, interesses dos alunos, etc.).
- 10) Que critérios você adota para selecionar os conhecimentos curriculares que devem ser ensinados/aprendidos?
- 11) Quais os procedimentos metodológicos e os recursos que mais utiliza no dia-a-dia? Eles mudaram em relação ao que você fazia antes do Curso? Como?
- 12) Você costuma participar de atividades externas a escola, relacionadas a seu papel social de professor? (serviços comunitários, sindicatos, movimentos populares, etc.).

## **Anexo 5: Entrevista para os gestores educacionais**

### **2º Grupo de entrevistados: Gestores educacionais**

A entrevista com os gestores educacionais (diretores e coordenadores pedagógicos) tem por finalidade buscar os significados atribuídos por olhares externos à sala de aula, que deverão estar centrados na atuação da administração escolar e da coordenação do processo pedagógico, ou seja, na prática educacional dos gestores. Para determinação dos sujeitos a serem entrevistados, a escolha, além da disponibilidade para participar da pesquisa, obedecerá aos seguintes critérios:

- que os diretores e coordenadores pedagógicos estejam exercendo a função atualmente e que tenham experiência de docência no ensino fundamental;
- que os diretores e coordenadores pedagógicos tenham formação superior, curso de licenciatura, podendo ou não ser egresso do Curso objeto do estudo.

### **Entrevista semi-estruturada**

#### **- Questões gerais: (para situar o respondente)**

1) Você participou do Curso? Sim: na condição de (professor, coordenador, diretor) Não: Por que?

2) Como você percebe, situa, entende seu papel como diretor/ coordenador pedagógico desta escola? Quais as circunstâncias que o conduziram ao exercício dessa função? Como você costuma atuar no exercício de suas funções?

#### **- Questões complementares:**

1) Você costuma acompanhar sistematicamente as atividades de seus professores? Qual a intenção desse acompanhamento?

2) Como você classificaria sua relação pessoal com os professores e funcionários da escola?

- 3) De que forma e em que medida sua prática profissional contribui para a docência de seus professores? auxílio ao planejamento, no processo de avaliação da aprendizagem, no processo de avaliação do ensino?
- 4) (Se os professores participaram da elaboração do PPP), qual foi sua contribuição?
- 5) Você considera que o trabalho dos professores de sua escola está voltado para prover um ensino de qualidade aos alunos? O que definira essa qualidade?
- 6) (Se o curso de Pedagogia está contribuindo para o aprimoramento da ação docente nas séries iniciais), de que maneira isso torna visível?