

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**A UNIVERSIDADE E A TESSITURA DA DOCÊNCIA
NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MARISTELA PEDRINI

Porto Alegre, 2009.

MARISTELA PEDRINI

A UNIVERSIDADE E A TESSITURA DA DOCÊNCIA
NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada como requisito para
obtenção do Grau de Doutor pelo Programa
de Pós-Graduação da Faculdade de
Educação da Pontifícia Universidade Católica
no Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dr^a Marília Costa Morosini
Co-orientadora: Dr^a Marlene Correro Grillo

Porto Alegre

2009

MARISTELA PEDRINI

A UNIVERSIDADE E A TESSITURA DA DOCÊNCIA
NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada como requisito para
obtenção do Grau de Doutor pelo Programa
de Pós-Graduação da Faculdade de
Educação da Pontifícia Universidade Católica
no Rio Grande do Sul.

Tese aprovada em 02 de junho de 2009.

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª MARLENE CORRERO GRILLO – PUCRS/PPGE
CO-ORIENTADORA

PROFª Drª CLEONÍ BARBOSA FERNANDES – PUCRS/PPGE

PROFª Drª ROSANA MARIA GESSINGER – PPGE - PUCRS

Profª Drª CARLINDA LEITE – UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – PORTUGAL

*"PARA SER GRANDE, sê inteiro: nada
teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa.*

*Põe quanto és no mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive."*

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

Uma vida não é um projeto pronto, é uma história construída por muitos acontecimentos, por muitas mãos, por muitas influências, sentimentos, lembranças, cheiros, toques, marcas, encontros, desencontros, risos, sorrisos, cores, nuvens, lágrimas, luzes e encanto... dia a dia, passo a passo, de pensamento em pensamento...

Cada pessoa que passa por nós deixa um pouco ou muito de si para nós e, nós, da mesma forma, interagimos com aqueles com os quais nos encontramos em nossa caminhada. Assim, neste momento, meus agradecimentos são para todos aqueles que contribuíram de uma forma ou de outra para que eu me tornasse o que sou num contínuo devir.

Ainda, para as pessoas especiais que encontrei em meu caminho que se constituem em vento favorável para a realização dos meus sonhos.

À professora Marília Costa Morosini, minha querida orientadora, pelo incentivo em todos os momentos, pelo exemplo e disponibilidade em orientar-me nesta trajetória, cujas valiosas contribuições vieram a enriquecer e qualificar o presente estudo.

À professora Marlene Correro Grillo, co-orientadora deste estudo, pelo afeto, amizade, carinho, incentivo e apreciações de qualidade que muito enriqueceram este trabalho.

À professora Carlinda Leite, pela generosidade e acolhida na Universidade do Porto, contribuindo para que eu pudesse aprofundar os referenciais teóricos naquele ambiente de excelência acadêmica e pelas valiosas contribuições a este estudo.

Às professoras Cleoní e Rosana pelas valorosas contribuições que apresentaram a esse estudo.

Às professoras participantes da investigação, minhas queridas colegas de escola por terem tornado possível a realização deste trabalho e pelas trocas que se tornaram grandes aprendizagens.

À Universidade de Caxias do Sul, espaço de formação docente, pelo apoio e incentivo nesta trajetória.

Aos meus familiares, pelo afeto e apoio em todos os momentos.

RESUMO

O presente estudo inserido na Linha de Pesquisa Ensino e Educação de Professores, de cunho qualitativo, tem por objetivo investigar o papel da formação universitária na construção da docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, destaca os fatos relevantes na trajetória da construção da docência de um grupo de professoras da Educação Básica e a forma como as experiências de vida contribuíram para dar sentido às vivências no processo de formação pessoal e profissional. O aporte teórico tem base em Tardif e Lessard (2000), Leite, Contreras, Grillo, Morosini, Nóvoa, entre outros autores. Constitui-se numa investigação situada no paradigma naturalístico construtivista, um estudo de caso cujos dados coletados foram examinados à luz da análise textual discursiva (MORAES, 2003). O estudo ao aprofundar o conhecimento sobre a formação docente constrói a tese de que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor. O aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo construída a função docente, pela articulação entre o conhecimento teórico-universitário, a cultura escolar, a reflexão sobre a prática e a subjetividade de cada docente, partindo-se da compreensão de que a docência não se reduz a fórmulas ou prescrições técnicas, mas é um fenômeno que agrega toda a complexidade do *ser, do conhecer, do fazer e do conviver e de um saber* sobre a prática, num contínuo devir, em tessitura que se dá em contexto e em relação.

Palavras-chave: saberes docentes – formação universitária – experiência docente – epistemologia da prática – universidade

ABSTRACT

This study included in Line Education Research and Education of Teachers of qualitative nature, which aims to investigate the role of university education in the construction of teaching in the initial grades of elementary school. For that highlights the relevant facts in the history of the construction of teaching a group of teachers of Basic Education and the way of how the experiences of life helped to give meaning to experiences in the personal and professional training. The contribution is based on theoretical Tardif and Lessard (2000), Leite, Contreras, Grillo, Morosini, Nóvoa among other authors. It is a naturalistic research situated in the constructivist paradigm, a case study whose data were analyzed in light of the textual discourse analysis Moraes (2003). This study aims to contribute to the deepening of knowledge on teacher training with the thesis that in the exercise of the profession that consolidates the process of becoming a teacher, or the learning of the profession from exercise allows configuring how the teaching function is constructed by linking the theoretical knowledge, university, school culture, reflection on practice and subjectivity of each teacher, based on the understanding that teaching is not limited to formulas or technical requirements, but a phenomenon that adds all the complexity of being, of knowledge, and make a living and learn about the practice, continued to come in, in fabric that is in context and in relationship.

Keywords: knowledge teachers - university education - teaching experience - epistemology of practice – universit

RESUMEN

Este estudio incluyó a la educación en la Línea de Investigación y Educación de Profesores de naturaleza cualitativa, cuyo objetivo es investigar el papel de la educación universitaria en la construcción de la enseñanza en los primeros grados de la escuela primaria. Para que se destacan los hechos relevantes en la historia de la construcción de la enseñanza de un grupo de profesores de Educación Básica y la manera de cómo las experiencias de vida han ayudado a dar sentido a las experiencias en la formación personal y profesional. La contribución se basa en la teórica Tardif y Lessard (2000), Leite, Contreras, Grillo, Morosini, Nóvoa, entre otros autores. Se trata de un naturalista de investigación situado en el paradigma constructivista, un estudio de caso cuyos datos fueron analizados a la luz del análisis del discurso textual de Moraes (2003). Este estudio tiene como objetivo contribuir a la profundización de los conocimientos sobre la formación de los docentes con la tesis de que en el ejercicio de la profesión que se consolida el proceso de convertirse en un maestro, o el aprendizaje de la profesión de ejercicio permite la configuración de la forma la función docente se construye vinculando los conocimientos teóricos, la universidad, la cultura escolar, la reflexión sobre la práctica y la subjetividad de cada profesor, basada en el entendimiento de que la enseñanza no se limita a las fórmulas o los requisitos técnicos, pero un fenómeno que añade toda la complejidad del ser, de conocimiento, y ganarse la vida y aprender acerca de la práctica, a continuación vienen, en el tejido que está en su contexto y en relación.

Palabras clave: conocimiento docentes - la enseñanza universitaria - experiencia en la enseñanza - la epistemología de la práctica - la universidad

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---|-----|
| CIE – Comissão Interescolar de Educação | 23 |
| GIIPUP – Grupo de Investigação e Intervenção Pedagógica da Universidade do Porto | 31 |
| CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Pedagógica da Universidade do Porto | 31 |
| PDEE – Programa de Doutoramento com estágio no exterior | 33 |
| INEP – Instituto Nacional de pesquisas Anísio Teixeira | 96 |
| MEC – Ministério de Educação e Cultura | 102 |
| LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional | 104 |
| PLE – Programa de Línguas Estrangeiras | 119 |
| SAJU – Serviço de Assistência Jurídica Gratuita | 120 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro I – Níveis da Educação Básica:..... | 48 |
| Quadro II – Comparação da estrutura dos sistema de ensino no Brasil e em Portugal | 49 |
| Quadro III – Sistema curricular das Licenciaturas do Ramo da Formação Educacional | 59 |
| Quadro IV - Sistema curricular das Licenciaturas do Ramo da Formação Educacional | 61 |
| Quadro V - Sistema curricular das Licenciaturas do Ramo da Formação Educacional | 62 |
| Quadro VI - Sistema curricular das Licenciaturas do Ramo da Formação Educacional | 70 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| RESUMO | 07 |
| ABSTRACT | 08 |
| RESUMEN..... | 09 |
| 1 REFLEXÕES INICIAIS: MINHA HISTÓRIA DE VIDA, MEU DEVIR | |
| DOCENTE | 14 |
| 2 RAÍZES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA : UMA VISITA À EDUCAÇÃO | |
| EM PORTUGAL | 34 |
| 2.1. PARA UMA COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA | |
| EM PORTUGAL | 38 |
| 2.1.1. PERCURSOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SEUS PRINCÍPIOS | 44 |
| 2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA ATUALMENTE E VIGOR | 47 |
| 2.1.3. PERCURSOS ORIENTADOS PARA A IDÉIA DE ESCOLA ENQUANTO LUGAR DE DECISÃO CURRICULAR: DE UM “CURRÍCULO UNIFORME E PRONTO A VESTIR” A UM CURRÍCULO LOCALIZADO..... | 51 |
| 2.1.4. CONFIGURAÇÃO (ÕES) DA AUTONOMIA ESCOLAR EM PORTUGAL..... | 55 |
| 2.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL | 57 |
| 2.2.1. A FORMAÇÃO INICIAL | 57 |
| 2.2.1.1. O DISCURSO DA LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO | 57 |
| 2.2.1.2. CAMINHOS DA FORMAÇÃO PERCORRIDOS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS | 58 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 2.3. | A FORMAÇÃO CONTÍNUA | 78 |
| 2.3.1 | O DISCURSO DA LEI | 78 |
| 2.3.2 | CAMINHOS DA FORMAÇÃO PERCORRIDOS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS | 83 |
| 2.4. | A DECLARAÇÃO DE BOLONHA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... | 90 |
| 2.4.1. | O DISCURSO DA LEI | 90 |
| 2.4.2. | IMPLICAÇÕES E DESAFIOS | 93 |
| 3 | A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... | 97 |
| 3.1. | A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL: ASPECTOS HISTÓRICOS | 97 |
| 3.2. | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 108 |
| 3.2.1. | Bases legais para a formação de professores | 108 |
| 4 | DINÂMICA DA INVESTIGAÇÃO: OPÇÃO PELO CAMINHO A PERCORRER | 114 |
| 4.1. | CAMINHOS PERCORRIDOS PARA O RESGATE DO VIVIDO | 117 |
| 4.2. | A ANÁLISE DOS DADOS | 119 |
| 4.3. | O CENÁRIO E SEUS ATORES | 122 |
| 5 | O ESPAÇO DE FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DAS PROFESSORAS: A UNIVERSIADADE DE CAXIAS DO SUL..... | 125 |
| 5.1. | PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UCS LICENCIATURA | 125 |
| 5.2. | NÚCLEO UNIVERSITÁRIO DE GUAPORÉ | 128 |
| 6 | AS VOZES DAS PROFESSORAS E A TESSITURA DA DOCÊNCIA | 131 |
| 6.1. | A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: história pessoal e social | 134 |
| 6.2. | A DOCÊNCIA E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA | 139 |
| 6.3. | A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: O LUGAR QUE OCUPA NO SER E NO FAZER DOCENTE | 148 |
| 6.4. | A REFLEXÃO E A DOCÊNCIA | 155 |
| 6.5. | A CARREIRA DOCENTE: ENCANTOS E EXIGÊNCIAS | 161 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 7 | REVENDO CONCEPÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA | 168 |
| | 7.1. A TESSITURA DA DOCÊNCIA | 168 |
| | 7.2. OS NOVOS RUMOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE | 175 |
| 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 182 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 185 |
| | ANEXOS | 192 |

1. REFLEXÕES INICIAIS: MINHA HISTÓRIA DE VIDA, MEU DEVIDOCENTE

Traduzir-se

Ferreira Gullar

*Sou feito de duas partes
que não se encontram jamais metade de mim é tudo, metade de mim é
nada
e passo a vida incompleto: algumas vezes demais,
as outras vezes faltando, mas nunca a medida certa
só no último momento - transitório diamante -
quando as duas se encontrarem serei tudo e serei nada
Uma parte de mim é todo mundo: outra parte é ninguém fundo sem fundo.
Uma parte de mim é multidão: outra parte estranheza
e solidão. Uma parte de mim pesa, pondera: outra parte delira
Uma parte de mim almoça e janta: outra parte se espanta
Uma parte de mim é permanente: outra parte se sabe de repente.
Uma parte de mim é só vertigem: outra parte,
linguagem
Traduzir uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?*

*A experiência é em primeiro lugar um encontro ou
uma relação com algo que se experimenta,
que se prova.*

Larrosa

O resgate de minhas experiências profissionais e acadêmicas me permite, não apenas um simples relato de um passado histórico-social, mas uma reflexão profunda sobre as interações que me constituíram de forma subjetiva durante a trajetória do meu viver e da minha construção, como pessoa e profissional, na busca do meu crescimento, através da apropriação e produção de conhecimentos.

Reporto-me neste momento à minha infância... A primeira sensação é de que não tenho muitas lembranças... Hoje, adulta, após revisitar muitas vezes os recônditos da minha memória, posso afirmar que há momentos e passagens das quais não gosto de lembrar, daí ficarem bem escondidas no fundo da caixa de minhas memórias...

Desde as séries iniciais estudei no Colégio Scalabrini, das Irmãs Carlistas Scalabrinianas, escola que me oportunizou experiências ímpares desde a mais tenra idade até recentemente. Foi no Colégio Scalabrini, Escola de 1º e 2º Graus, que passei a maior parte da minha vida, seja como aluna ou como professora. Com certeza, foi nesse espaço de aprendizagem que vivenciei muitas experiências pessoais de fundamental importância para minha formação.

Desde as séries iniciais do ensino de 1º grau até a conclusão do Curso de Habilitação ao Magistério foi um longo tempo em que interagi com uma proposta de educação essencialmente tradicional, de forte cunho religioso, rigorosa nos princípios morais e éticos, fundamentada na disciplina, na ordem e no carisma scalabriniano de acolhida ao migrante.

As Irmãs Scalabrinianas, da Congregação de São Carlos Borromeu, fundada por João Batista Scalabrini, Bispo de Piacenza (Itália), no ano de

1895, com o objetivo de acompanhar e atender os migrantes através de escolas, hospitais e organizações sociais marcam a educação no município e região há mais de um século, destacando-se no ensino da Educação Básica e por muitas décadas na formação docente através da oferta dos Cursos Normal e de Habilitação ao Magistério.

Entendo ser importante caracterizar esse espaço, pois a filosofia da escola, fundamentada nos valores espirituais que perpassam todas as dimensões do ser humano, foi de fundamental importância para meu crescimento e educação.

A proposta político pedagógica das Escolas da Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeu – Scalabrinianas tem como missão concretizar a intenção de seu fundador São João Batista Scalabrini, ou seja, promover a educação integral e de qualidade aos seus educandos, a fim de que possam mobilizar a transformação pessoal e social.

Assim, a formação integral através da construção do conhecimento como meio formação do ser humano, fundamentada no respeito à dignidade da pessoa nos princípios da fé cristã, solidariedade e carisma scalabriniano foram elementos muito marcantes na minha infância, adolescência e vida adulta. Entendo que a proposta educativa que vivenciei marcou significativamente minha formação, sendo alicerce da construção da minha docência, valores com que complementavam os recebidos na educação familiar.

Minha infância foi permeada por muitas aprendizagens e, para uma infância vivida no final da década de sessenta e início da década de 70, a escola era o espaço que exercia grande fascínio, sendo mobilizador do desejo de aprender. Desde as séries iniciais participava do coral da escola que tinha como regente a Ir. Rosária, depois a Ir. Estela... Lembro-me da capinha vermelha, depois da saia xadrez azul... Vozes, sons, emoções, amizades... A partir da sétima série do Ensino Fundamental, devido à habilidade no desenho e na pintura, comecei a auxiliar na decoração dos painéis da igreja e da

escola. Passava dias desenhando e colorindo painéis para a decoração dos corredores da escola e das salas de aula.

A partir da oitava série, iniciei o trabalho de catequista para as crianças da Primeira Eucaristia. Começava aí, nos meus quatorze anos, a interação efetiva com a docência. Eram muito prazerosos os encontros para a preparação das aulas de catequese sob a coordenação da querida Irmã Sandra, em que os estudos bíblicos realizados e o contato com as catequistas mais experientes, nos auxiliavam a preparar e a desenvolver as aulas.

Além de ministrar as aulas de catequese, tínhamos outras atribuições como: a coordenação das missas, dos cantos, a produção das hóstias na casa canônica, o deslocamento às capelas do interior da cidade para orientar as catequistas da zona rural, a participação em retiros espirituais, preparação para as novenas e outras atividades que se faziam necessárias dentro da vivência católica da paróquia do município.

Hoje compreendo, à luz dos fundamentos teóricos de Tardif (2002), o fato de as catequistas mais experientes socializarem seus saberes experienciais produzidos ao longo da prática docente, o que corrobora a idéia de que o docente não é apenas um prático, mas também um formador (TARDIF, 2002, p. 52). Ainda, o relacionamento das jovens catequistas com as catequistas mais experientes permite a leitura de que através da relação com os pares cotidianamente era possível a partilha dos saberes e de certa maneira, a incorporação a nossa prática de saberes da experiência como modelos a serem seguidos.

Ao final da oitava série do Ensino Fundamental minha opção para a continuidade dos estudos foi o Curso de Habilitação ao Magistério, devido a um grande desejo de ser professora, desejo esse que teve como pano de fundo o encantamento que tinha pelas minhas professoras desde o Jardim da Infância, a experiência como catequista e o grande incentivo da minha mãe, que cultivou em mim tal desejo. Também, porque nesse período, além de o magistério ser considerado uma profissão feminina, consistia numa boa opção

profissional com remuneração satisfatória e reconhecimento social. O verbo empregado no passado “consistia” traz subjacente a idéia de que hoje a profissão docente enfrenta muitas dificuldades num cenário de crise da educação sobre o qual discorrerei mais adiante.

Assim, ao procurar na memória o que realmente me levou à escolha do caminho para a docência emergem essa lembrança de que, desde a infância, eu sempre desejei ser professora. Esse desejo se expressa pelo brincar de ser professora, ministrando aulas para alunos imaginários, utilizando como lousa as calçadas, ou a parte de trás do fogão à lenha, sempre acompanhada pelos olhos atentos de minha mãe que passava os dias na sua máquina de costura e incentivando-me aos estudos. Gesto de cuidado e de desejo de minha mãe, mas, também, expressão de uma vontade de estudar que não se realizou pelas razões óbvias de viver uma infância vivida em meados da década de 1940, com poucas condições, inserida num contexto em que a mulher deveria casar cedo, ser esposa e mãe e resignar-se às prendas do lar, daí ter estudado ao que se chamava até o “quarto livro”.

A minha convivência com as Irmãs Scalabrinianas que se dedicavam à educação, à acolhida aos migrantes e à evangelização foi de grande influência para que se tornasse realidade meu grande sonho de ser uma professora. Cabe aqui um destaque muito especial a elas, às queridas irmãs que me viram crescer e muito contribuíram na minha formação. Constituíram-se em grandes Mestras que muito me auxiliaram como um modelo a ser seguido. A interação, os vínculos afetivos, relacionais e os conhecimentos teóricos mobilizados no espaço escolar durante o Curso de Habilitação ao Magistério foram fundamentais para a construção do meu ser, pessoa e profissional.

O Curso de Habilitação ao Magistério foi um espaço de formação integral, mobilizando aprendizagens na área social, afetiva, cognitiva, ou seja, em todas as dimensões constitutivas do meu ser.

Um leque de possibilidades se abria na medida em que eu interagía com o conhecimento teórico sobre a educação, com os meus professores, partilhando saberes com meus mestres profissionais mais experientes.

As contribuições da teorização sobre educação foram pontuais na minha apropriação de conhecimentos científicos e pedagógicos para a docência; cabe destacar que os estudos dos modelos pedagógicos e epistemológicos foram fundamentais para a consolidação de concepções sobre o ensinar e o aprender, estendendo-se para minha prática docente. Tratando-se de um curso de formação de professores desenvolvido nos anos 78 – 81, numa escola confessional cristã-católica, há de se ponderar que havia uma ênfase na pedagogia tradicional, com muitas aberturas e ressignificações, a partir das correntes da Psicologia, da Teoria Comportamentalista e de outros movimentos que viriam a culminar com uma mudança paradigmática em termos de educação, no que se refere ao ensino e à aprendizagem.

As inúmeras atividades e responsabilidades assumidas, tais como: a presidência do Grêmio Estudantil da escola, participação em grupos de jovens e atuação na União Guaporense de Estudantes, sinalizavam, de uma forma ainda “tímida”, para uma grande transformação e uma percepção diferente da realidade na qual eu estava inserida. Embora com muitas dúvidas e incertezas, no auge da minha juventude, compreendia que a docência era minha escolha de vida. Não apenas uma profissão a exercer, mas também, um modo de ser, pois despertava-me um grande prazer e mobilizava muitas emoções atuar na mediação pedagógica das séries iniciais do Ensino Fundamental, na educação das crianças, acompanhando-as no seu processo de descoberta e de apropriação do mundo.

A minha trajetória de aprendizagem para a docência constou de vários momentos de observação de professores mais experientes e de microensino desenvolvido em sala de aula onde ministrávamos aulas para as colegas. O Estágio do Curso de Habilitação ao Magistério no Colégio Scalabrini, realizado no ano de 1981, na 3ª série do Ensino de 1º Grau, foi o período em

que efetivamente assumi uma turma com trinta e cinco alunos, sendo responsável pelo desenvolvimento da atividade docente; não havia um manual a seguir. Era necessário buscar o entrelaçamento dos saberes teóricos e da prática, a fim de fazer a intervenção pedagógica necessária ao contexto, às necessidades dos alunos e, ao mesmo tempo, cumprir com as exigências propostas pela escola.

Ao revisitar esta etapa de minha vida e de minha formação, descobri-me desde jovem muito perseverante e determinada em relação a minha constituição como pessoa e profissional; colocava-me frente ao novo com muita curiosidade, abertura e criticidade. Paralelamente às atividades de estágio, reservava um tempo para o estudo, a pesquisa, a busca, a socialização de experiências e partilha com as colegas de aula. As atividades de orientação de estágio eram sempre muito esclarecedoras e auxiliavam a compreensão das situações vivenciadas.

O acompanhamento do estágio pelas professoras “supervisoras de estágio”, oportunizavam a reflexão sobre o trabalho planejado e desenvolvido, num processo de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 1998).

A minha prática pedagógica inicial refletia o fazer pedagógico do qual eu tinha o embasamento científico e toda a vivência prática, ou seja, uma proposta educacional alicerçada nos aportes teóricos de uma pedagogia já em transformação, ou seja, que vinha sendo ressignificada, colocando em discussão a diretividade pedagógica, a transmissão de conteúdos, a avaliação classificatória e o desenvolvimento de práticas fragmentadas. A reflexão sobre esses aspectos já mostravam que o processo vivenciado viria a ser fundamental na construção da minha autonomia intelectual. Após o período de estágio, permaneci com a turma como professora titular, marco profissional na carreira docente que exerço até o presente.

Após a formação em nível de 2º Grau – Habilitação ao Magistério, a busca da graduação para o aprimoramento acadêmico em nível universitário se efetivou com a aprovação no Concurso Vestibular para o Curso de

Licenciatura em Ciências Naturais na Universidade de Passo Fundo – RS, que se configurou como um grande marco na minha história. O período da graduação foi um divisor de águas, tanto no campo profissional, quanto no pessoal. A visão começava a ser descortinada... Os horizontes estavam sendo ampliados... Buscar a formação docente na área de interesse exigia esforço pessoal e compromisso: lecionar em tempo integral no Colégio Scalabrini e me deslocar diariamente, à noite, à cidade de Passo Fundo, distante cem quilômetros da minha cidade Guaporé-RS, para apropriar-me de novos saberes docentes que redesenharam meu eu e minha atuação profissional, contribuindo significativamente para a tessitura da minha docência.

O confronto de idéias, o novo, o diverso, o plural, os conflitos, o erro, o acerto, o medo, as interações com pessoas de diferentes bagagens culturais permitiram que eu realizasse acoplamentos estruturais (Maturana, 2003) que colaboraram significativamente para a reconstrução do meu “eu” e por consequência, da minha atuação enquanto docente.

Desde a infância tive fascínio pelo estudo das Ciências Naturais e foi a partir daí que o curso de graduação em Ciências Naturais me encantava a cada dia. A anatomia humana, a fisiologia e a genética foram disciplinas que me atraíram de modo muito especial, levando-me a cursar a Habilitação Plena em Biologia, em 1986 a 1987, no regime de férias, na mesma universidade.

No ano de 1983, com a finalidade de ser professora alfabetizadora, a escola em que eu lecionava, o Colégio Scalabrini, oportunizou-me a Especialização no Método Maria Montessori, na Escola Experimental Ir. Catarina, em São Paulo. O curso proporcionou-me a apropriação de saberes pedagógicos, à luz da educação montessoriana, que reconhece a importância dos aspectos psicológicos como base para um trabalho de mediação pedagógica. Apresentava ainda, uma proposta de aprendizagem com interação concreta entre o aluno e o objeto do conhecimento que mobilizava a retomada das concepções e dos fundamentos sobre os quais eu alicerçava o meu fazer docente.

Durante o tempo em que atuei como alfabetizadora, o que mais chamava a minha atenção eram as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. O meu questionamento era constante: qual a causa das dificuldades de aprendizagem? Por que algumas crianças não aprendem a ler? O que pode causar a dificuldade na apropriação da leitura, da escrita e no desenvolvimento do raciocínio lógico?

Para responder as minhas indagações conclui que se fazia necessário estudar, buscar subsídios e orientações a fim de compreender as situações de não aprendizagem e realizar intervenções para sua superação. Para tanto, na trajetória da compreensão de como o ser humano aprende, fiz aprofundamentos teóricos na área da Psicologia do Desenvolvimento Humano, realizando estudos, leituras, seminários, encontros e cursos. Lancei mão da observação do cotidiano das crianças, seu contexto, buscando a psicogênese do conhecimento através das obras de Piaget (1978), Vygotsky (1989), Alicia Fernandez (1990) entre outros. Através da imersão teórica, a fim de compreender o cotidiano vivenciado, pude perceber o quanto ainda era preciso avançar em termos de prática pedagógica e construção da profissionalidade docente.

Desde o início do Curso Superior (1982), comecei a lecionar a disciplina de Didática de Ciências para o Curso de Habilitação ao Magistério, na mesma instituição de ensino e, além de trabalhar com a primeira série do 1º Grau, assumi também a Supervisão do Estágio desse mesmo curso. As responsabilidades iam se ampliando, paralelamente ao processo que vivenciava. Em tão pouco tempo eu passava de aprendiz de docente em formação inicial à formadora de docentes atuando na dimensão da didática.

O trabalho com diferentes níveis de ensino, cursos e faixas etárias me oportunizava uma ampla visão da ação pedagógica e eu tinha uma certeza dentro de mim: queria construir uma prática docente que fosse além das “paredes da sala de aula”.

Como supervisora de Estágio, tinha contato com as escolas do município e da região e, por esse motivo, podia ouvir “as queixas” dos professores em relação aos alunos: o aluno indisciplinado, o hiperativo, o que não escrevia, o que não lia, o que era agressivo, ou seja, que não se enquadrava no chamado “modelo normal de aprendizagem”. Assim, os chamados “problemas de aprendizagem” do cotidiano da sala de aula suscitaram em mim um grande desejo por esta área do conhecimento. Isto porque, no meu cotidiano pude observar que toda e qualquer aprendizagem tem seu tempo para acontecer e depende de vários aspectos, sejam eles de natureza biológica, subjetiva ou inadequação dos métodos empregados para sua efetivação.

O ingresso no Magistério Público Estadual no ano de 1986 para a docência no meio rural foi uma experiência muito rica, pois era uma realidade de fortes contrastes em relação a qual eu vivia. Uma escola do interior de Guaporé (que já é interior do estado), em que a maioria dos alunos percorria cerca de cinco a dez quilômetros a pé ou a cavalo para estudar, muitos falando o dialeto italiano, tímidos, filhos e filhas de pequenos agricultores, simples, no entanto com uma grande vontade de saber e mobilizados por um desejo marcante de busca do conhecimento.

Um dado importante é o de que minha nomeação foi para a atuação nas séries iniciais, entretanto, por um período, exerci a docência de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, ministrando aulas de Língua Portuguesa, pela necessidade da realidade. Assim, mesmo sendo graduada em Ciências Naturais, cuja Licenciatura Plena que eu ainda cursava, era Biologia, fazia-se necessário dar resposta à emergência sentida. Foi necessário trabalhar um componente curricular diferente daquele que eu possuía habilitação, exigindo um comprometimento e estudo para dar conta de uma exigência confirmando o que afirma Tradif (2002, p.54) que o saber do professor é um saber plural, heterogêneo, formado de diferentes saberes provenientes das instituições de ensino formadoras, da formação profissional, dos currículos e, essencialmente, da prática cotidiana.

Nesse período foi necessária uma busca pessoal para realizar uma prática de um componente curricular para o qual, na minha concepção, eu não estava preparada. Foi um momento que exigiu muito estudo, muita dedicação e auto-aprendizagem.

Revejo a minha atividade daquele momento com o olhar revestido de uma compreensão mais alargada sobre a docência para além do cientificismo da formação; foi uma vivência ímpar que focalizou minha atenção para a reflexão sobre a fragmentação das disciplinas escolares. Desse modo, a mobilização para a elaboração das aulas, a busca de estratégias e recursos para o desenvolvimento das aulas se constituíram em aprendizagem, primeiramente para mim, enquanto docente, depois para meus alunos, o que revela a formação para a docência não pode ser estática, tácita, necessita sim a plasticidade, a flexibilidade, a criatividade, a inventividade e, acima de tudo, a abertura a novo, ao que emerge na prática do cotidiano (TARDIF, 2001).

Foi um período de muitas e intensas aprendizagens e de ressignificações. Em minha jornada eu vivenciava três momentos distintos: na parte da manhã exercendo a docência no centro da cidade, numa instituição privada, confessional, com alunos de classe social e econômica privilegiada, classes numerosas e com estrutura pedagógica. Na parte da tarde, trabalhava numa escola rural, com dificuldades de provimento do quadro de professores, com turmas de poucos alunos, alunos trabalhadores que ajudavam os pais no cultivo da terra, na criação de animais e demais trabalhos ligados à região agrícola.

O convívio com os alunos nesse contexto mostrou-me muitos aspectos que eu ignorava, porque não faziam parte da minha vivência. Era muito interessante observar os alunos e sua maneira de aprender, de se relacionar, de ser, de fazer, de conviver e aprender numa realidade bem peculiar, uma diversidade cuja convivência me fazia crescer cada dia mais. Esse novo ambiente de uma realidade diferente também foi fundamental para minha constituição como professora, no que se refere à valorização das diferenças, de conhecimentos prévios dos alunos e de diversidade cultural.

Minhas experiências e vivências contribuíram significativamente para minha formação, pois me exigiam dar respostas imediatas às necessidades emergentes testemunhando a imprevisibilidade de cada dia e buscando, no conhecimento teórico, luzes para a compreensão do cotidiano. Assim, permanentemente, buscava recomeçar, retomar conhecimentos construídos ao longo da formação e da carreira, ressignificando-os e ajustando-os, para agir de forma coerente, reconstruindo – os. Não raro, ao refletir sobre minha formação e prática docente, surgiam-me novos questionamentos e indagações que me mobilizaram na busca da tessitura da minha docência e me motivaram para construção desta tese.

Voltar à caixa de minhas memórias influenciou na tessitura profissional docente evocando muitos sentimentos, pensamentos e reflexões. Reconstituo e narro alguns momentos eleitos como significativos, entretanto, há de se dizer que todo o momento vivido faz parte da trajetória que venho narrando, pois são dimensões de uma mesma pessoa, uma pessoa com todas as suas circunstâncias, de onde o fazer docente não pode ser dissociado (Nóvoa, 1992)

Considero ainda relevante minha participação numa entidade não governamental - Comissão Interescolar de Educação (CIE), grupo formado por professores de escolas estaduais, municipais e particulares do município e região que tinha como objetivo oportunizar a formação pedagógica continuada dos professores.

A CIE promoveu encontros, jornadas, conferências e oficinas com profissionais da educação para a sensibilização dos educadores de nossa localidade no sentido de buscar uma docência centrada no ser humano e na inclusão social. No ano de 1996, atuei como diretora de estudos dessa entidade, o que me possibilitou a ampliação dos meus aportes teóricos mediante as leituras e estudos desenvolvidos pelo grupo.

O interesse pelas dificuldades de aprendizagem, já referido anteriormente, contribuiu para que eu buscasse o Curso de Pós-Graduação

de Especialização na área da Psicopedagogia no ano de 1997. Creio que minhas vivências educacionais foram decisivas na escolha desse curso e reconheço que todo indivíduo é capaz de aprender desde que sejamos capazes de auxiliá-lo. A meu ver, o fracasso escolar excludente pode ter seu fim se os educadores assumirem uma atitude e um compromisso com uma escuta psicopedagógica junto aos seus alunos, acolhendo o aluno e convidando-o a participar ativamente de seu processo de aprendizagem, superando a visão reducionista do ensino sistematizado.

Durante todo esse percurso procurei minha formação continuada participando de Congressos de Educação, Encontros, Seminários, Jornadas Pedagógicas, Fóruns Educacionais, Oficinas e outros eventos relacionados à educação, pois como educadora, entendia que era necessário me apropriar de saberes que pudessem servir de alicerce na reconstrução da lógica de escola fundamentada numa concepção de educação voltada para a diversidade humana.

Assumi com seriedade o compromisso com minha formação, que antes de uma exigência, consistia numa opção prazerosa e de realizações, que até agora me impulsiona na tarefa de mobilizar a formação de seres humanos. Hoje entendo a singularidade desse movimento porque ao formar-me, formava um entrelaçamento de saberes e aprendizagens ao mesmo tempo indissociáveis.

Assim, minhas vivências, aprendizagens, dúvidas, incertezas, desejos, realizações, conflitos, decepções, alegrias e crença no meu trabalho de construção de um mundo melhor, com mais justiça, solidariedade, paz e respeito à diversidade foram aprimorando a minha docência, à medida que fui refletindo sobre minha prática e significando-a no seu contexto e nas peculiaridades.

Sentindo a necessidade de maior crescimento, no ano de 2001 prestei concurso para seleção ao Programa de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no qual fui aprovada, ligando-me à Linha de

Pesquisa: Ensino e Educação de Professores. Foram dois anos em que tive o privilégio de fazer parte dessa instituição, com professores que foram verdadeiros mestres, devido ao seu profissionalismo, mas, acima de tudo, pela essência de seres humanos comprometidos com a ressignificação da formação docente para um mundo em contínua transformação.

O projeto de pesquisa desenvolvido durante o Mestrado intitulado “Estágio docente: uma experiência compartilhada” sob a sensível e competente orientação da Prof^a Dr^a Marlene Correro Grillo foi de grande relevância e contribuiu para o redimensionamento da formação docente oferecida pela escola formadora e, ainda, para a prática das docentes das escolas-campo de estágio.

O curso de Mestrado em Educação junto à PUCRS me possibilitou tornar-me uma professora-pesquisadora e construir um referencial teórico-epistemológico em consonância com os novos paradigmas educacionais e com o verdadeiro papel do educador na sociedade do conhecimento, saberes esses que sustentam minha prática docente e que me abriram portas para o trabalho junto no Ensino Superior.

O Curso de Mestrado promoveu uma oxigenação nos meus desejos e sonhos, preparando-me para a docência em nível superior e, ao mesmo tempo, possibilitando o aprofundamento dos aportes teóricos do processo educacional e da pesquisa em educação. Vivenciar esse cotidiano acadêmico motivou-me a buscar o doutoramento em educação.

Assim, aprovação na seleção para o Doutorado em Educação (PUCRS) possibilitou-me continuar interagindo num espaço de formação de excelência em educação que conta com professores que se destacam não só pelo conhecimento, por serem motivadores para o estudo e para a investigação, para a produção de conhecimentos, mas acima de tudo, pela sensibilidade, grandeza de espírito e humanização.

Acompanhada pela orientadora Prof^a Dr^a Marília Costa Morosini, referência na pesquisa da Educação Superior, tenho o privilégio de transitar

pelos aportes teóricos que sustentam um conhecimento pedagógico de qualidade bem como interagir com toda a grandeza de ser humano que é incentivando-me na minha trajetória de formação. E, sinto-me honrada, por ter como co-orientadora, minha estimada e querida Prof^a. Dr^a Marlene Corro Grillo que tem sido uma presença marcante desde meu ingresso no Curso de Mestrado em Educação/PUCRS no ano 2002, mobilizando muitas apropriações e construções não só profissionais como também pessoais por acreditar em minhas possibilidades e capacidades. A interação com a Prof^a. Dr^a Marlene Corro Grillo se constitui em referência, em apoio constante através de sua experiência e generosidade que ilumina, aquece e enfeita com lindos girassóis os dias de nossa amizade.

No ano 2007, o Estágio de Doutorado na Faculdade de Ciências da Educação na Universidade do Porto, em Portugal, constituiu uma experiência alargada, agregando conhecimentos em todos os níveis, uma vez que pude fazer uma imersão em outro espaço de formação, em outra cultura, que mais do que diferenças, mostraram-me similitudes e pontos convergentes no que se refere à trajetória de formação para a docência. Experiência ímpar, de aprendizagens e experiências em que encontrei eco para a realização de uma utopia, que não é só minha, mas de todos aqueles que acreditam na educação como *libertação* do ser humano (Freire, 1994). É meu entendimento que, como educadores temos um compromisso social e para tal precisamos estar continuamente em processos de aprendizagens mobilizadores de intervenções sociais.

Nesse momento questiono-me: que educadora eu sou? Que educação eu busco? Que sociedade sonho para o futuro da humanidade? Estou convencida de que é imprescindível um novo olhar para a Educação; um olhar sobre o homem e a sociedade em transformação, num mundo de incertezas e mudanças paradigmáticas, onde se faz necessário repensar nossas relações conosco, com o outro e com o meio para compreendermos a essência do ato educativo que promovemos.

Acredito que o homem é o ser mais inteligente da face da terra, capaz de dominar a tecnologia, brincar de Deus com a clonagem de seres vivos e a melhoria genética das espécies, criativo a ponto de produzir máquinas que o substituam no trabalho, desenvolve vacinas contra doenças, que reabilita seres humanos pelas técnicas mais avançadas de cirurgias, que edifica monumentos, que se emociona, que viaja pelo espaço interplanetário, que aproxima os povos pela comunicação virtual... enfim, capaz de grandes e prodigiosas conquistas através do domínio do conhecimento. Nessa perspectiva, deverá fazer uma longa viagem para dentro de si a fim de encontrar-se consigo mesmo, compreender-se como parte integrante de um todo complexo e contextualizado e, a partir da transformação de sua própria subjetividade, transformar suas relações consigo, com o outro e com a natureza, buscando, assim um novo modo de viver em sociedade.

Mas qual será o papel do educador nesse repensar a educação? Nas palavras de Michel Serres (1990, p 152), encontro um fio dourado, quase invisível que une a ação pedagógica à transformação tão urgente e necessária do contexto global da sociedade:

Criado nessas chamas irregulares, instruído, educado, cria nele as terceiras pessoas ou espíritos que disseminam no próprio corpo e alma a sua forma e o seu reflexo, enquanto as partes e pedaços compõem os fogos coloridos do manto de Arlequim ou o fogo branco que os ilumina.

Espírito: luz clara, pudica, reservada, enxameando o corpo e a alma como milhões de sóis noturnos enchem o universo de constelações.

Re-nascido, ele conhece, tem piedade.

Finalmente, pode ensinar.

Cabe aqui lembrar, também, as dificuldades encontradas no ofício do professor: os sistemas de ensino estão organizados segundo normas e objetivos que produzem a fragmentação do conhecimento e estão fundamentados na herança da educação que tem como meta a padronização de saberes, com uma lógica de tempo, de conteúdos e de metodologias que não atende às diversidades dos estudantes, produzindo, assim, a exclusão e a proliferação da pedagogia de domínio.

A docência não se reduz a teorias ou a receitas prontas; é sim, um processo dinâmico que se renova a cada dia assim como toda a vida se renova e se refaz em contínua “autopoiésis” (Maturana, 2003). Toda a minha

trajetória pessoal está imbricada na minha trajetória profissional, pois assim como Nóvoa (1992) entendo que não podemos dissociar o ser pessoa do ser docente e, ao educarmos, revelamos a nossa maneira de ver o mundo, de ser, de estar, de conviver e de aprender; assim como, na convivência, desvendamos como exercemos a docência.

É com esta crença que me torno docente a cada dia. Num devir continuamente. Assim, buscando na minha caixa de memórias os fatos que marcaram e contribuíram para minha formação docente, minha reflexão se fundamenta em todas as minhas vivências pessoais e interpessoais, o que faz concluir, embora provisoriamente, que não há fronteiras entre o que sou e o que faço, pois é no entrelaçamento de saberes e vivências emergentes do ser humano que se dá a tessitura do ser profissional que sou.

Olhar para a minha trajetória de vida me faz reconhecer os significativos para que eu me tornasse a docente que hoje sou, com minhas dúvidas, possibilidades, desejos, incertezas e, acima de tudo, no entrelaçamento do pessoal e singular e das relações que atravessam a vida, como reitera Moita (2000, p. 115):

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo de como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo do modo singular como age, reage e interage em seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação.

Quiçá ao leitor caberá o questionamento sobre o porquê desse preâmbulo que precede a explicitação do meu objeto de investigação. É justamente para remeter à reflexão sobre o que sou, o que me constitui, o que penso, o que digo, o que escrevo e o que faço, porque acredito como Moita (idem) que o processo de formação é uma dinâmica em que se constrói a identidade de uma pessoa, num processo em que, permanecendo ela própria, se forma e se transforma em interação.

É transitando por esses espaços que me aproprio da minha própria vida, do meu próprio eu e nesse *devir* e evoco muitas vozes do meu viver, muitas experiências que me fizeram ser o que sou e o que sou está presente em mim o tempo todo. Como afirma Soares (2001, p. 40):

Exatamente assim que me sinto: com as mãos atadas pelo que hoje sou, condicionada pelo meu presente, é que procuro narrar um passado que re-faço, re-construo, re-penso com as imagens e idéias de hoje.

A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critério do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referência que me dirige, hoje. A (re) construção do meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que aponta o que é importante e o que não é; *não descrevo*, pois; *interpreto*.

É com essa compreensão que registrei alguns fatos de minha vida que deram sentido a minha formação; deixando-me levar nas asas da reflexão realizei um vôo alto, um vôo de águia acima das montanhas, planícies e penhascos da minha existência, para extrair da minha trajetória o que me tocou, marcou e se constituiu em fundamento para o que hoje sou enquanto pessoa e como profissional docente.

É meu intuito contribuir com a investigação sobre como se constrói a docência a partir do presente estudo, analisando suas interfaces e contribuições para a compreensão dessa temática que me encanta e me motiva para a pesquisa. Recordo as palavras de Nóvoa (2000, p. 54) que corroboram com meus pensamentos e reflexões:

A resposta à questão, *Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula?*, obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de realizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma segunda *pele profissional*.

Ainda, Nóvoa (2000) afirma que o processo identitário da docência passa pela capacidade de exercermos com autonomia nossa atividade, pelo sentimento de como controlamos o nosso trabalho. O referido autor diz que a maneira como cada professor exerce a sua docência está diretamente ligada àquilo que é enquanto pessoa quando exerce a docência e propõe a formação do docente fundamentada mais no conhecimento de si próprio do que no conhecimento da disciplina ensinada, reúne face a face a pessoa e o profissional, *ao ser e ao ensinar*, dimensões que se entrecruzam, se autoexigem e se complementam (idem, 2000, p. 17):

Eis-nos de novo face à *pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar* Aqui estamos. Nós e a profissão. E as

opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal.

Assim, não pretendo com este trabalho apresentar um manual prático para a formação de professores que atuam nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental brasileiro. Pelo contrário, a partir de algumas considerações da minha própria trajetória de vida e do meu processo de formação para a docência, busco compreender, juntamente com um grupo de colegas professoras e alunas, um pouco mais sobre este ofício tão complexo, de grande valor social, para qual se atribuem importantes funções neste século (Delors, 2001) e que exige habilidades, saberes, competências, ações, reflexão, autonomia, criticidade, amorosidade, criatividade, capacidade de improvisação, espírito pesquisador, inovador, um hábito... enfim, tantas competências para um saber-fazer permeado pelas incertezas, ambiguidades e instabilidades do cotidiano docente.

O que almejo é socializar meus achados enquanto contributos para a compreensão da construção da docência dentro de um recorte de uma realidade que é ampla e plural da qual faz parte o leitor que fará a releitura de sua própria trajetória à luz do texto que foi construído ao longo desse estudo.

Assim, organizei um texto com caráter não linear, com a seguinte estrutura: no capítulo 2 - “Raízes da educação brasileira: uma visita à educação em Portugal” apresento o passado não muito distante do sistema educacional brasileiro, fundamentos para o sistema educacional que temos hoje no Brasil, ao mesmo tempo em que apresento os estudos realizados através do estágio de doutoramento na Universidade do Porto (CAPES/Brasil). No capítulo 3 - “A Educação Brasileira e a Formação de professores”, apresento as bases legais da formação docente e os aspectos pertinentes ao processo dos cursos de formação de professores; na sequência, no capítulo 4 - “Dinâmica da Investigação: a opção pelo caminho

a percorrer” disorro sobre a opção metodológica para a realização da investigação desde a constituição do *corpus* à comunicação dos resultados. O capítulo 5 - “O espaço de formação universitária das professoras: a Universidade de Caxias do Sul” caracteriza o espaço de formação universitária das professoras que participaram da pesquisa. No capítulo 6 - “As vozes das professoras e a tessitura da docência” reúno a essência da reflexão das professoras, mostrando como as mesmas compreendem a própria construção para a docência e, no capítulo 7 - “Reverendo concepções sobre a formação docente”, disorro sobre as contribuições da investigação os novos rumos para a formação docente no cenário atual e conluo o trabalho com reflexões que representam a síntese do meu estudo.

2. RAÍZES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA VISITA À EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

A investigação de como se constitui a docência para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental no atual Sistema Educacional Brasileiro, ou seja, sobre a *tessitura da docência*, como tenho chamado, requer a compreensão do surgimento e de como se estruturou o sistema educacional em nosso país.

Segundo Freitag (1986) *“a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade”*. Desde seu surgimento, o sistema educacional brasileiro passou por inúmeras transformações justamente por ser a escola um organismo vivo, um sistema aberto inserido na sociedade e, como tal, regida por políticas que influenciaram e influenciam em sua estruturação, seus objetivos e seus fins.

O processo educacional não é neutro e, portanto, como já pontuaram com muita propriedade Durkheim, Parsons, Dewey e outros estudiosos, as instituições escolares são mecanismos para a reprodução social hierarquizada.

Evocar o surgimento da escola em nosso país é revisitar a História do Brasil – Colônia, período em que o sistema educacional vigente havia sido organizado pelos jesuítas que cumpria uma série de funções, principalmente para atenderem às exigências da Coroa Portuguesa (FREITAG, 1986).

No período do Brasil, colônia de Portugal, havia a monocultura latifundiária que não exigia qualificação e diversificação da força de trabalho, esta última composta pelos escravos trazidos da África. Quanto à estrutura social, não havia grandes diferenciações: escravos (classe trabalhadora), os senhores das “casas grandes” (os latifundiários e donos dos engenhos), os administradores portugueses representantes da Coroa na Colônia e Clero (a maioria jesuítas). Neste cenário a escola funcionava como mecanismo para a reprodução da ideologia dominante. As escolas de jesuítas, em especial os colégios e seminários contribuíam para a reprodução da sociedade escravocrata.

A Igreja Católica assumiu o controle da sociedade civil uma vez que, desde o início da colonização, os jesuítas foram os disseminadores do

cristianismo e da cultura européia. Freitag (1986) aponta que a função da igreja consistia em “*subjugar pacificamente a população indígena e tornar dócil a população escrava*”. Desde seu início a escola brasileira tem sofrido muitas reformas e reestruturações a partir de políticas públicas que buscam a qualidade da escola e da educação formalizada enquanto espaço de formação humana numa sociedade em contínuas e constantes transformações.

Buscar o aprofundamento referente às raízes da educação brasileira de uma forma mais estreita foi possível a partir da realização do Estágio de Doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto em Portugal, tendo como Agência Financiadora a CAPES – MEC – Brasil, sob a orientação da Professora Catedrática Doutora Carlinda Faustino Leite. Esse período foi de intensas aprendizagens pela imersão na cultura do país, pela interação com professores e colegas de outros países, muitas leituras e vivências no interior de escolas da Educação Básica da região do Grande Porto. Cabe ressaltar ainda que o contato com os autores sobre os quais tenho me debruçado para ampliar meus referenciais sobre educação foi uma experiência muito rica que me permitiu uma visão mais alargada de meu objeto de estudo, a construção de conhecimentos, e também suscitou em mim outros questionamentos para novos estudos.

Os estudos desenvolvidos nas disciplinas cursadas na Universidade do Porto e demais atividades das quais participei naquele período contribuíram de forma enriquecedora para a escrita de minha tese, pois foi uma oportunidade de interagir nesse espaço acadêmico de excelência em Educação em que se constitui a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Os contributos abrangem a ampliação do referencial teórico, as reflexões sobre a construção da profissionalidade docente, a troca de experiências, bem como o aspecto da organização do sistema educativo em Portugal e todas as questões subjacentes a esse processo.

É meu entendimento ainda, que a oportunidade de participar de outras atividades como: palestras, conferências, cursos desenvolvidos pelo Serviço de Educação Contínua dessa faculdade, sessões do Grupo de Investigação e

Intervenção Pedagógica da Universidade do Porto, Centro de Investigação e Intervenção Pedagógica foi um espaço de intensa aprendizagem no que se refere ao processo vivenciado pelos professores da Universidade do Porto na tessitura da docência. É, sem dúvida alguma, um movimento que mostra a autonomia intelectual docente e o compromisso com uma formação em constante atualização, a partir da socialização e saberes e experiências. Ainda, foi a oportunidade de testemunhar que o referido movimento vem marcando presença na comunidade, dando visibilidade aos conhecimentos construídos no campo educacional e na investigação em educação no sentido de promover intervenções na reconstrução da sociedade.

A oportunidade de realizar o estágio de doutoramento no exterior foi muito positiva pelas contribuições que me proporcionou como já referi anteriormente. Foi possível conhecer um pouco da cultura local, bem como tomar conhecimento de uma realidade diversa, multicultural, porém com muitas similitudes com o Brasil.

A Universidade do Porto é uma comunidade acadêmica que agrega estudantes e pesquisadores do mundo inteiro por constituir um espaço de excelência em educação. Foi muito tranquilo o período de adaptação à nova realidade e contei com o valioso apoio da minha orientadora, Professora Catedrática Doutora Carlinda Faustino Leite e demais professores da Faculdade de Ciências e Psicologia da Universidade do Porto e de colegas brasileiras que já estavam na cidade do Porto cursando doutorado em educação.

Os serviços oferecidos pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação favorecem o contato com títulos e textos atualizados, relevantes à pesquisa dos doutorandos, dispõe ainda de uma infra-estrutura muito boa para os estudantes de pós-graduação. A biblioteca conta com um acervo significativo de livros em diferentes áreas, favorecendo a pesquisa e o empréstimo de títulos. O estudante tem à disposição computadores portáteis e gravadores; estes podem ser levantados pelos alunos para auxiliar o trabalho de pesquisa. Há também uma sala para estudos com computadores, impressoras e acesso à Internet, além de uma biblioteca específica para os cursos de pós-graduação.

As atividades promovidas pela Universidade do Porto junto a outras instituições têm favorecido o contato com professores e trabalhos em diferentes temáticas educacionais. Destaco a participação em diferentes eventos na área da pesquisa, cuja experiência muito tem contribuído para o nosso amadurecimento acadêmico e pessoal.

Para a realização do trabalho proposto no Plano de Estudos no exterior, contei com um ambiente dotado de recursos para a ampliação do arcabouço teórico, bem como o contato com os professores e colegas que possibilitaram a socialização da apropriação de conhecimentos. A infraestrutura básica, os sistemas e métodos de trabalho e atividades complementares favoreceram o desenvolvimento do estágio, uma vez que constituíram um leque de possibilidades para a compreensão da organização do sistema educativo português no panorama mundial.

O desenvolvimento da tese foi acompanhado pela Professora Doutora Carlinda Fautino Leite e as orientações contribuíram para o andamento dos trabalhos seja no aspecto teórico como metodológico. Nas sessões de orientação sempre discutimos e analisamos as atividades vivenciadas e, as dificuldades encontradas no decorrer do trabalho. A Professora Doutora Marília Costa Morosini, orientadora brasileira (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) acompanhou todas as etapas do desenvolvimento do estágio PDEE estimulando e incentivando em todo o período.

Encontrei, portanto, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal, iluminação teórica e partilha de experiências e saberes que me permitiram avançar em minha investigação que é o processo de tessitura da docência para Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse processo de reorientação do enquadramento teórico, ampliei meu estudo incluindo as contribuições e o manancial de experiências e conhecimentos com os quais interagi nesse período.

No texto que segue busco apresentar minhas constatações e compreensões acerca do Sistema Educativo Português, nos quais encontramos as raízes do Sistema Educacional Brasileiro, mais do que um

recorte de uma realidade, se traduz em muitas reflexões e apropriações significativas para minha formação e para a argumentação da tese que aqui apresento.

2.1. Para uma compreensão da Educação Básica em Portugal:

A compreensão da organização do Sistema Educativo Português e o entendimento do lugar ocupado pela Educação Básica, na esfera de desenvolvimento social de Portugal, pressupõem revisitar o processo histórico desse país enquanto o mais antigo estado europeu que marcou sua posição de destaque no mundo. Esse rememorar nos permite um reviver dos movimentos sociais, políticos e econômicos que estão imbricados nos processos que ocorreram para a organização do que observamos hoje em termos de educação no contexto português.

Registro que, para mim, é um estudo muito interessante a partir de um lugar diferenciado, pois, de nacionalidade brasileira, neta de imigrantes italianos que se instalaram no interior do Rio Grande do Sul, no Brasil, então colônia de Portugal, estudei desde a minha infância a História do Brasil e, necessariamente, de Portugal, a partir da perspectiva do país colonizado, das grandes navegações, da chegada ao país, a dependência da Coroa Portuguesa e tantos outros aspectos da História que fazem parte dos currículos educacionais do meu país. Uma história que aprendi, perpetuada nas escolas e que, na realidade, sabe-se hoje, nem se passou da forma como nos foi contada nos livros didáticos, aspecto esse que mereceria uma longa reflexão que não cabe, no entanto, no quadro deste trabalho.

Portugal e o Brasil são, hoje, duas nações, que mais do que falarem a mesma língua com similitudes e diferenças, se constituem, no campo da educação uma referência para a investigação, contribuindo com a produção de conhecimento nessa área.

Assim, poder estar por um período no país que descortinou para o mundo a existência de minha pátria é, sem dúvida alguma, uma vivência singular, que me possibilita conhecer um pouco do que aqui se vivencia

reconhecendo que Portugal tem uma História expressiva na Europa e no panorama mundial.

A busca dos registros e o mergulho nas leituras levaram-me a dialogar com um passado significativo para a compreensão da realidade hoje vivida... Os escritos reportaram-me à História de sonhos, de coragem, de conquistas e grandes marcos nas diferentes áreas social, política e econômica. No ano de 1290 ocorreu a fundação da primeira universidade portuguesa e foi nessa época que Portugal iniciou a sua afirmação marítima, lançando-se, no século XV, à grande aventura da expansão marítima. Durante o século XV, esta expansão marítima continuou tendo destaque na área econômica, política, intelectual e espiritual do povo português, como já dizia o grande poeta Fernando Pessoa:

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!
Valeu à pena?
Tudo vale à pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu

É no início do século XVI que Portugal avança para a conquista marítima e domina os oceanos Atlântico e Índico, alcançando também o Pacífico Norte, ampliando assim os seus domínios. Decorrente da proeza da navegação, Portugal torna-se um grande empório comercial europeu e, ainda, o campo científico abre-se para novos projetos e para vários tipos de estudos, em diferentes áreas do conhecimento.

Centrando-me, agora na história do sistema educativo português, ela remete para o período em que o ensino estava a cargo exclusivamente da Igreja e traz registros que antecedem o período da monarquia, desde o século X. Ainda, no século XI e nos primeiros tempos da existência da nação, foram fundados colégios que se destacaram nos mosteiros de Santa Cruz, em Coimbra e de Alcobaça e, também, em Lisboa e Braga.

Os registros oficiais datam do século XIII com a fundação da Universidade que veio substituir o ensino ministrado nas escolas confessionais episcopais e conventuais. Já no século XVI, ocorreu a fundação do Colégio das Artes em Coimbra. Nóvoa (2005, p. 63), em relação aos primeiros caminhos trilhados pelas escolas em Portugal, nos diz:

Durante muito tempo, as escolas não tiveram *casa própria*. Albergadas nos sítios mais diversos, frequentemente nas oficinas ou nas habitações dos mestres, confundiam-se com outros lugares da sociedade. Em meados do século XIX, nesse momento excepcional de fabricação do *modelo escolar*, o edifício da escola torna-se tema obrigatório dos debates e das políticas.

Os primeiros registros que configuram uma proposta de uma rede de ensino estatizada datam do início da segunda metade de Setecentos, cujas aulas ministradas eram de Gramática Latina, Grego, Filosofia e Retórica (28 de Junho de 1759), que correspondem ao ensino preparatório para os estudos maiores, hoje, chamado *ensino secundário*. Em seguida, ocorre a criação de escolas de ler, escrever e contar, ou seja, o que hoje é designado por *ensino básico* (a 6 de Novembro de 1772). É nesse período que aos professores das referidas aulas e aos mestres destas escolas é atribuído o estatuto de funcionários do Estado.

O ensino português contava com a centralização estatal da administração escolar, sob o controle do Ministério do Reino, com uma estrutura central de apoio que era amparada por organismos auxiliares da administração pública. Essa organização manteve-se até 1913, quando foi criado, pelos republicanos, o Ministério de Instrução Pública, que passou a ser designado de Ministério da Educação Nacional em 1936, mantendo-se com esta designação até 1974. A partir deste ano, de acordo com o regime instaurado, passou a ser chamado de Ministério da Educação, designação que é seguida nestes primeiros anos dos anos 2000.

O Ministério da Educação (ME) é o departamento governamental responsável, nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo pela política nacional relativa ao sistema educativo português, no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, como determina a LEI N.º 46/86

de 14 de Outubro Lei de Bases do Sistema Educativo Português em seu Capítulo 1 – Âmbitos e Princípios, Artigo 1º:

1 - A presente lei estabelece o quadro geral do sistema educativo.

2 - O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

3 - O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.

4 - O sistema educativo tem por âmbito geográfico a totalidade do território português - continente e regiões autónomas -, mas deve ter uma expressão suficientemente flexível e diversificada, de modo a abranger a generalidade dos países e dos locais em que vivam comunidades de portugueses ou em que se verifique acentuado interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa.

5 - A coordenação da política relativa ao sistema educativo, independentemente das instituições que o compõem, incumbe a um ministério especialmente vocacionado para o efeito.

(LEI N.º 46/86 de 14 de Outubro Lei de Bases do Sistema Educativo Português)

A estrutura administrativa do Ministério da Educação compreende os órgãos e serviços de administração direta, centrais, regionais e a rede de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino não superior, incluindo os respectivos agrupamentos e os centros de formação de associações de escolas.

Mas voltando um pouco atrás no que se refere à História da Educação em Portugal, em finais de 1836, o regime liberal promulga uma nova organização do ensino, com a definição de graus ou níveis: primário, secundário liceal, superior e universitário, ao qual se juntou, alguns anos depois, o *ensino técnico - profissional* (1852-1864). Essa estrutura que manteve esses níveis de ensino até 1974.

Com a implantação da República o ensino torna-se objeto de reformas significativas, tais como a ampliação da rede escolar e aprimoramento de aspectos do quadro docente e administrativo.

A obrigatoriedade escolar surge em 1835-1836 e foi sendo aperfeiçoada no decorrer dos tempos. Em relação à obrigatoriedade escolar, manifesta-se Nóvoa (2005, p. 25), embora no período do Estado Novo, têm sofrido alguns retrocessos:

Portugal foi um dos primeiros países na Europa a legislar sobre a obrigatoriedade escolar. Foi um dos últimos a cumpri-la. As leis sobre educação e ensino nunca traduziram a realidade existente, nem sequer a realidade possível. Foram sempre textos programáticos que se limitaram a condensar, num dado momento, as vontades ou intenções de certos grupos ou personalidades.

Nóvoa (2005) apresenta que em meados de 1870 as taxas de escolarização continuavam ainda muito baixas pouco superiores a 10% da população escolarizada, ficando muito longe dos países como Itália e Espanha que apresentavam (30% e 40% respectivamente), ficando muito aquém dos países longínquos tais como a Noruega (60%) e a Suécia (70%), sendo que o acesso de todas as crianças portuguesas à escola, mesmo para uma escolaridade mínima, vem a ocorrer somente na segunda metade do século XX, com muitos aspectos falhos, entretanto.

O referido autor aponta que os decretos de 1835 e 1836 estipulam que *“o método adoptado para o ensino primário é o método do ensino mútuo”*, sendo que essa introdução do ensino mútuo pode ser interpretada como a primeira tentativa de *“reforma dos métodos”* (Nóvoa, 2005, p. 27).

Em 1936 ocorreu a primeira reforma do ensino secundário *liceal*, sob a vigência do Estado Novo. A referida reforma estabeleceu um *curso geral dos liceus* (1.º ciclo de 2 anos e 2.º ciclo de 3 anos), em regime de classe, com atribuição de um diploma de fim de estudos, seguido de um 3.º ciclo de 2 anos, curso complementar de Ciências ou Letras, em regime de disciplinas, com a finalidade de preparar para o acesso e ingresso ao ensino superior.

No ano de 1947, através do Decreto-Lei n.º 36 507, ocorreram também modificações no sistema educativo e foi criado o sistema de Inspeção do *Ensino Liceal* em funcionamento desde o século XIX. O *ensino técnico-profissional* tal como tinha acontecido aos outros níveis, sofreu de certo abandono nesta década de 1930 e na primeira metade da de 1940. Apesar disso, em 19 de junho de 1947, foi decretada uma importante reforma do

ensino técnico – profissional industrial e comercial instituída pelo Decreto-Lei n.º 36 356.

No período de 1950 a 1960 os registos apontam para um processo de acomodação do sistema de ensino vigente, verificado desde a década de 30, à ideologia dominante e realidade socioeconômica do pós-guerra ocorrendo a consolidação de uma escola nacionalista. Entretanto, é no ano de 1952 que é lançado o Plano de Educação Popular, intencionando combater o analfabetismo, que atingia uma taxa de 40%, sendo reafirmada a obrigatoriedade escolar. É no ano de 1956 que a escolaridade obrigatória aumenta para quatro anos para os alunos do sexo masculino, alargando-se ao sexo feminino em 1960.

Esta década de 60, em Portugal, foi marcada pelo debate sobre o atraso educacional ocupando algum lugar no cenário político, os discursos sustentavam a necessidade de haver a intensificação dos estudos, levando o governo a aumentar para seis anos o tempo de escolaridade obrigatória. Os debates acalentados pelo desejo de mudança se traduzem em movimentos que culminam com uma Reforma no princípio dos anos 1970, subordinada ao slogan “batalha pela educação”. A propósito dos princípios que subsidiaram esta Reforma, Leite (2003) lembra que ela proclamou uma falsa democracia, pois se baseou numa igualdade de oportunidades apenas de acesso ignorando, ou fazendo crer, que o sucesso escolar seria apenas da responsabilidade dos alunos.

No quadro dos percursos trilhados pela educação em Portugal, não pode ser ignorada a influência, em determinados períodos, que têm tido, ou procurado ter os profissionais da educação, comprometidos com uma proposta educativa de qualidade revestida dos ideais democráticos que albergaram a chamada revolução de Abril. Sendo intenção deste texto resgatar aspectos que até aqui apresentei, os mais significativos para compreender o estado atual da educação básica e o que mais influenciou no ponto seguinte deste trabalho, foco apenas o que diz respeito a este nível de ensino.

É de referir que a educação em Portugal, nos últimos anos, indicia o desejo de construção de um sistema educativo que venha dar conta de uma

educação para todos, com respeito à diversidade e que se constitua em meio para que os indivíduos possam se desenvolver de forma ética para atuarem propositivamente em seus ambientes de convivência, entretanto é um debate que está no seu início, pois muitos têm sido os movimentos realizados, entretanto há muito ainda que se fazer em termos de políticas públicas educacionais.

2.1.1. Percursos da Educação Básica e seus princípios:

Revisitando a História, na leitura que faço, considero importante destacar os percurso da Educação Básica em Portugal e seus princípios. Sendo assim, retomo os aspectos sobre os quais se faz necessário um olhar atento para a compreensão da realidade educativa vivida nestes primeiros anos do século XXI.

No período republicano de 1910 a 1950, Portugal procedeu a reforma do ensino primário, ocorrida em março de 1911, com o objetivo de resolver o problema do analfabetismo. Nesse período o ensino primário passou a ter três graus: elementar, complementar e superior, sendo que a obrigatoriedade era de três anos no ensino primário elementar.

Com o golpe militar de 1926, que deu origem ao início da ditadura, o ensino primário elementar foi reduzido para 4 quatro anos, sendo os três primeiros entendidos como a verdadeira base do ensino primário, em que se ensinava a ler, escrever e contar. O 4.º ano oferecia o estudo de conhecimentos indispensáveis para os alunos que não dariam continuidade aos seus estudos

Em 1936 é extinto o grau complementar e nas zonas rurais são criados postos de ensino, em que os professores – *regentes escolares* – possuíam pouca formação. De 1950 a 1960 ocorre certa acomodação no sistema de ensino, no período pós-guerra, tal como já referido e há a consolidação da escola nacionalista, ocorrendo também, ano de 1956, um novo aumento da escolaridade obrigatória para 4 anos aos alunos do sexo masculino, estendendo-se ao sexo feminino em 1960.

O Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de julho de 1964, na metade da década de 60, amplia a escolaridade obrigatória de seis a quatorze anos, com a frequência do *ensino primário* elementar (4 anos), podendo este ocorrer em duas vias: *ensino primário* complementar (5.^a e 6.^a classes) ou *ciclo preparatório do ensino secundário* (2 anos), presencial ou mediatizado (telescola). Essas duas vias de estudo alternativas foram unificadas pelo *ciclo preparatório do ensino secundário*, criado em 1967, em seqüência ao *ensino primário* (1.º ciclo dos liceus e ciclo preparatório do *ensino técnico*), com o objetivo de ampliar a formação geral para aqueles que pretendiam dar continuidade a seus estudos e, também de servir de orientação para a opção entre o *curso geral do ensino liceal* ou dos *curso gerais do ensino técnico*, com duração de três anos cada.

É no início dos anos 1970, ou seja, nas vésperas da Revolução de Abril de 1974, já mencionada nesse texto, que a Educação Nacional demonstrou algumas iniciativas de mudanças anunciadas pela Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, “a batalha da educação” de autoria do ministro da educação Veiga Simão. A referida Lei, sustentando a tese da meritocracia¹, pretendia instituir reformas no sistema educativo português, tal como a extensão da escolaridade obrigatória para oito anos - compreendendo quatro anos de *ensino primário* e mais quatro de um «*tronco comum*» de ensino preparatório, a que se seguiam - e não chegou a concretizar-se por ter ocorrido em Abril de 1974 a “revolução dos cravos”.

Na continuidade do que a este propósito tenho vindo a afirmar neste trabalho e recorrendo à Leite (2003), a tese da meritocracia proposta pela Reforma de Veiga Simão, na prática, não contemplava uma real igualdade de oportunidades, pois ignorava os diferentes pontos de partida dos alunos, aspecto que hoje sabemos tem muita influência no processo do desempenho escolar. A crítica elaborada por Leite (idem) recomenda que sejam analisadas criteriosamente as políticas públicas em educação para que os educadores

¹ Esta tese baseou-se, como já enfatizado no texto, na ideia de que a igualdade de oportunidades de sucesso ficaria apenas garantida pela abertura da escola a todos os grupos sociais.

possam contribuir para a construção de uma cultura escolar comprometida com a cidadania e a criticidade, rompendo com a lógica da tradição escolar excludente e marginalizadora que atribui ao mérito individual dos alunos a única responsabilidade pela aprendizagem.

Apesar disso, como é sabido, no final dos anos 70, Portugal evoluiu para a democracia plena, forma de governo ainda hoje presente. Os discursos sobre a reforma educativa tinham como objetivo proporcionar o desenvolvimento econômico, o impulso cultural e científico e a afirmação no campo das novas tecnologias da inteligência objetivando uma grande evolução em todas as áreas do conhecimento, como nos traz Fernandes (2005, p. 55):

Os discursos sobre a reforma do sistema educativo dos finais dos anos 80/90, ao nível da *ideologia político-educativa*, expressam um ideário que visa a defesa de uma educação para a liberdade, para a mudança, para a democracia, para a autonomia e para a solidariedade, ao mesmo tempo em que explicitam a intenção de responder às exigências impostas pela adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia. Essa matriz axiológica presente em todos os documentos analisados fornece-nos indicadores de que o investimento da educação no período da reforma assume dois sentidos que poderíamos identificar como sendo um de nível interno (aumentar o capital cultural e promover a coesão social) e outro de nível externo (aproximar-se dos níveis socioeconómicos dos países da Comunidade Económica Europeia).

Após a “revolução de 25 de Abril de 1974”, que resgata o estado democrático, o primeiro objetivo foi assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de seis anos, que passa a compreender o ensino primário e o ensino preparatório. Os programas do ensino primário elementar sofreram uma profunda revisão, com inovações significativas quanto aos conteúdos e métodos, tendo vigorado desde o ano letivo de 1975-76 até ao ano letivo de 1979-80.

Em 1978 foi aprovado um novo programa que foi experimentado num número limitado de escolas e generalizado no ano letivo de 1980-81, cuja revisão centrava-se especialmente na área “Meio Físico e Social”, focalizando a interdisciplinaridade, concedendo aos professores a iniciativa para serem eles a estruturar os blocos letivos, conferindo-lhes assim, certa autonomia na organização dos mesmos.

Como estímulo ao cumprimento efetivo da escolaridade obrigatória, foram criadas várias medidas de auxílio socioeconômico, tais como o transporte escolar, o suplemento alimentar, o alojamento e o auxílio econômico às famílias, no sentido de motivá-las a colocarem os filhos na escola.

Em 1986 é publicada, em Portugal, a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) que estabelece o direito à educação e à cultura e garante o direito a uma efetiva igualdade de oportunidades não só no acesso à escola, mas também no sucesso escolar, mostrando reconhecimento da importância da escolaridade para o desenvolvimento da população.

Não sendo o ensino público confessional, é garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas, direito este consignado pela Constituição da República Portuguesa de 1976. Quanto ao período de obrigatoriedade escolar, a Lei de Bases do Sistema Educativo, a partir de 1986, determinou para 9 anos o seu alargamento designado por ensino básico e compreendendo 3 ciclos seqüenciais, conferindo a cada um a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global. Esta medida abrangeu as crianças que, tendo completado 6 anos até 15 de Setembro de 1986, se inscreveram no 1.º ano de escolaridade, a partir do ano letivo de 1987-88.

É importante citar que, neste período, e embora os planos de governo pressupusessem a elevação do nível de escolaridade da população, as estatísticas apresentadas ainda demonstravam o baixo nível de escolarização nas gerações mais jovens.

Portugal, para elevar os níveis educativos médios da população, busca então estratégias para a criação de um sistema abrangente e diversificado de aprendizagem ao longo da vida (Delors, 2001), que proporcione a todos a possibilidade de atualizar e aprofundar competências e de corresponder aos desafios inerentes à flexibilidade do emprego, que tem como cenário de fundo a construção de uma sociedade alicerçada no acesso ao conhecimento como mola propulsora do desenvolvimento econômico e social.

A educação pré-escolar é entendida como etapa para complementar ou suprir a educação familiar e é oferecida às crianças de três a seis anos sendo, no entanto a sua frequência é facultativa.

Em síntese, pode referir-se que a realidade atual do Ensino Básico em Portugal é o resultado de muitos movimentos através dos anos no sentido de se organizar um sistema que pudesse dar conta da escolaridade da população e que, evidentemente, é atravessado por alguns avanços e alguns retrocessos. Entretanto, e como neste texto já foi evidenciado, foram vários os períodos que devem ser considerados, desde o tempo em que a educação estava a cargo da igreja, ao tempo da influência da ditadura e, nas últimas décadas, da instauração de um regime democrático. Durante estes períodos, as influências, às vezes em sentidos opostos, culminaram, no entanto com um sistema que pretende melhorar o nível dos cidadãos, não apenas na questão do analfabetismo, mas também enquanto acesso à formação de cidadania e demais valores necessários à convivência e desenvolvimento do país.

2.1.2. Uma caracterização da Educação Básica atualmente em vigor

Em Portugal, o Ensino Básico – universal obrigatório e gratuito tem, desde 1986, como atrás já referi, a duração de nove anos e compreende três ciclos seqüenciais: 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo. O 1.º ciclo compreende quatro anos de escolaridade, proporciona um ensino globalizante, com um único professor, eventualmente, acompanhado por outros técnicos de educação para atividades especiais. O 2.º ciclo compreende dois anos de escolaridade, proporciona um ensino organizado por áreas pluridisciplinares de formação básica cada uma estando a cargo de um ou de vários professores. O 3.º ciclo compreende três anos de escolaridade e organiza-se à volta de um conjunto de disciplinas, integrando, também áreas vocacionais e cada disciplina ou grupo de disciplinas está a cargo de um professor.

A articulação entre os ciclos obedece a uma sequência progressiva de objetivos, programas e metodologias de ensino/aprendizagem, de modo a que cada ciclo complete, aprofunde e alargue o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico. O currículo do ensino básico está

organizado três novas áreas curriculares não disciplinares – *área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica*, contando com a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o estudo e aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do *núcleo* central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática.

O ensino secundário organizado em cursos gerais e cursos tecnológicos obedecem à articulação com o ensino básico, com o ensino superior e com o mundo do trabalho.

| E | Níveis: | Faixa etária: |
|----------|--|----------------------|
| d | 1.º ciclo com jardim-de-infância | dos 3 aos 10 anos |
| u | escola básica do 1.º ciclo | dos 6 aos 10 anos |
| c | escola básica dos 2.º e 3.º ciclos | dos 10 aos 15 anos |
| a | escola básica integrada com 1.º, 2.º e 3.º ciclos | dos 6 aos 15 anos |
| ç | escola básica integrada com jardim-de-infância | dos 3 aos 15 anos |
| ã | escola secundária com 3.º ciclo | dos 12 aos 18 anos |
| o | Em termos legais, a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro prevê a introdução e o desenvolvimento das experiências de trabalho ao nível do 3.º ciclo do ensino básico e também ao nível do ensino secundário, a melhoria da orientação profissional visando a integração dos jovens no mercado de trabalho. | |
| B | | |
| á | | |
| S | | |
| i | | |
| c | | |
| a | | |

Quadro I (Adaptação Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro)

A articulação entre os ciclos se dá por sequência progressiva de objetivos, programas e metodologias de ensino/aprendizagem, permitindo que haja uma complementação dos estudos desenvolvidos em cada etapa.

De acordo com os artigos 7.º e 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, são objetivos do ensino básico assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que possa lhes garantir o desenvolvimento de seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.

Oportunizar ainda, uma base de formação para que além do desenvolvimento pessoal, os alunos possam construir um conjunto de habilidades e competências para atuarem na realidade de forma crítica e participativa, colaborando assim com a transformação da realidade.

É importante mencionar que, o discurso legal enfatiza a educação como o caminho para a reconstrução da sociedade. E ainda, aponta a elevação da cultura e o desenvolvimento dos valores como pressupostos para uma reestruturação da sociedade. Assim, embora a prática apresente uma dicotomia em relação à lei, reconhece-se a vontade pública para se efetivar a valorização à educação. Cabe agora, aos envolvidos, buscar a concretização dos ideais anunciados.

Embora não trato nesta tese de um estudo comparativo entre o Sistema Educativo Português e o Sistema Educacional Brasileiro, a título de conhecimento apresento a comparação entre a estrutura dos sistemas educativos do Brasil e Portugal.

O quadro a seguir foi elaborado por LEITE (2007) e demonstra a comparação entre os níveis de ensino entre Brasil e Portugal.

| Faixa etária (supondo adequação idade/série) | Níveis de Ensino no Brasil | | Faixa etária (supondo adequação idade/série) | Níveis de Ensino em Portugal | |
|---|--|-------------------------------|---|--|---|
| 0 a 6 anos | Educação Básica | Educação Infantil | 3 a 6 anos | Educação Básica | Educação Pré-escolar |
| 7 a 14 anos | | Ensino Fundamental | 6 a 15 anos | | Ensino Básico (escolaridade obrigatória, organizada em 3 ciclos) |
| 15 a 17 anos | | Ensino Médio | 16 a 18 anos | Ensino Secundário | |
| 18 a 24/25 anos | Ensino Superior (podendo ser ou não em Universidades) | | igual ou maior de 18 | Ensino Superior (Universitário e Politécnico) | |

Quadro II– Comparação da estrutura dos sistemas de ensino no Brasil e em Portugal

2.1.3. Percursos orientados para a idéia de escola enquanto lugar de decisão curricular: de um “currículo uniforme e pronto a vestir” a um currículo localizado

Segundo Nóvoa (2005) as políticas de descentralização de ensino recebem seu primeiro impulso pela reforma de 1878, entretanto devido ao receio dos professores de serem transformados em “*empregados camarários*”, o movimento descentralizador esmoreceu, ressurgindo após a Grande Guerra de 1919. Entretanto o regime nacionalista impôs uma forte centralização do ensino e vem a tomar fôlego com o período democrático.

No período democrático atual, por mais que os discursos sejam enfáticos no sentido de que a reorganização curricular do ensino básico contribuiu para a construção de um currículo nacional alicerçado no desenvolvimento de um eixo comum que articula saberes de referência com as competências de saída do ensino básico. Na prática constata-se que a imposição externa das medidas, tornando as escolas e os educadores meros receptores e cumpridores de normas não garantem uma real reforma curricular.

Nesse sentido, Leite (2000) afirma que as escolas enquanto instituições “curricularmente inteligentes”, ou seja, instituições que não dependam única e exclusivamente de uma gestão exterior, todos os envolvidos na ação educativa devem participar dos processos de tomada de decisão, buscando no trabalho coletivo e na descentralização do poder na reestruturação do ensino para a construção da aprendizagem. Assim, a partir das necessidades emergentes da realidade é possível buscar a “territorialização da escola” que implica em autonomia.

Para Leite (*ibidem*), a autonomia das escolas se reflete na menor dependência às diretrizes exteriores, mas uma maior dependência em relação ao contexto de atuação e aos objetivos que se pretende alcançar como afirma

A territorialização implica que se definam políticas educativas locais e que se assumam papéis outrora apenas atribuídos aos responsáveis pela administração central. Implica a existência a nível local, de um planeamento estratégico. E é esse planeamento estratégico que seria desejável estar a ser definido pelos projetos educativos e projectos curriculares. (Leite, 2000, p.23);

Corroborando com as idéias de Leite (2000), Fernandes (2005) ao analisar os discursos político-educativos e curriculares que sustentam à mudança dos currículos no Ensino Básico ao final dos anos 80 e início dos anos 90 enfatiza que por mais que se continue a defender uma ideologia de gestão participativa e partilhada do currículo e das situações que envolvem o ato educativo, e de se disseminar a idéia de que as escolas necessitam ser autônomas, com maior liberdade para a tomada de decisões e do reconhecimento de se contemplar a diversidade das escolas, de sua realidade de seu contexto nos projetos curriculares, na prática não se verifica o alcance desses objetivos sendo que agora chama a atenção para a *continuidade* e *complementaridade* dos discursos:

Em síntese, os registros de *continuidade* e de *complementaridade* que consideramos existir entre os princípios de educação, subjacentes às propostas curriculares em análise, apontam uma direção que vem e vai, simultaneamente, de sentidos “novos” para “velhos” sentidos (princípios de uma educação democrática) e de sentidos “velhos” para “novos sentidos”, ao ampliar as orientações estruturantes da educação básica e ao dar mais ênfase aos valores da equidade, de uma educação inclusiva e de uma formação global dos alunos.

De acordo com os objetivos definidos para o ensino básico pela Lei de Bases, em 1989-90 estabelece-se uma reforma curricular em cada um dos ciclos, assim como as linhas de orientação dos novos planos de estudos (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto).

No ano 2001, o Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 Janeiro, definiu os princípios orientadores da nova organização e gestão do currículo do ensino básico, bem como do processo de avaliação das aprendizagens, denotando uma preocupação na reorganização da ação educativa.

No entanto, é a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que traz, efetivamente, profundas reformas no sistema educativo português, como a escolaridade obrigatória que passa a ser de 9

anos, com obrigatoriedade de frequência à escola até aos 15 anos de idade. O objetivo da alteração proposta foi promover um ensino básico composto por três ciclos articulados e uma escolaridade pós-obrigatória enquanto prosseguimento do 3º ciclo tendo como finalidade a passagem para o curso superior ou para o ingresso no mercado de trabalho, medida aplicada a todos os alunos que ingressaram no sistema a partir de 1987/88.

De acordo com a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, o sistema educativo português visa concretizar o direito à educação que a partir da garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Esse objetivo, de fato, expressa o papel da educação enquanto caminho de acesso ao desenvolvimento integral do ser humano como alicerce para a transformação social, entretanto se verifica aqui o paradoxo mencionado por Freire (1994) *“A educação por si só não transforma a sociedade, mas sem a educação a sociedade não se transforma”*.

Sendo da competência do Estado a responsabilidade da democratização do ensino e para isso propõem um ensino público alicerçado no direito à educação oferecida em escolas particulares e cooperativas de acordo com Constituição da República Portuguesa de 1976 a organização do ensino básico consta no Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 de Janeiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 209/02 de 17 de Outubro, que define as linhas orientadoras dessa organização.

Ainda, as reformas educativas no decorrer das décadas fazem emergir a necessidade de se reestruturar os aspectos subjacentes ao ato educativo expressa pelo Decreto-Lei n.º 74/04, de 26 de Março, que define os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo e a avaliação das aprendizagens do nível secundário da educação. Sob este aspecto trago à reflexão as palavras de Leite (2000) ao analisar os aspectos da territorialização e das práticas educativas nos últimos anos em Portugal, quando sublinha:

[...] gerir o currículo numa ‘escola para todos’ implica num afastamento de práticas que definem uniformemente o mesmo tipo de objetivos, conteúdos e experiências, e recorrem aos mesmos materiais e organização do tempo, ou seja, implica rejeitar práticas que fazem o culto do unívoco e que são indiferentes às diferenças,

não respeitando a heterogeneidade e a diversidade e não estruturando num suporte de dinâmica e de interação.(LEITE, 2000c:p.26)

Nesse sentido, cabe referir que o desejo de democratização do ensino explícito na legislação portuguesa, através de decretos e documentos do discurso político vigente. Tal legislação pressupõe uma visão de educação sob o ponto de vista das políticas públicas que reconheçam a interação entre o local e o global e a necessidade de se trabalhar no sentido de que as escolas sejam espaços de formação para a autonomia.

Tal idealização da educação pressupõe que sejam observadas especificidades da realidade onde os professores não apenas executam programas determinados em nível nacional, mas que sejam co-atores de um processo de tomada de decisões sendo mediadores de um processo de ensino e de aprendizagem que venha a contribuir para o alcance dos objetivos primordiais do ato educativo, ou seja, de acordo com Leite (1997) uma “*Gestão Flexível do Currículo*”, que contempla o multiculturalismo e a real gestão democrática na educação.

No que se refere às políticas curriculares Lopes (2006) sustenta que é extremamente importante que sejam intensificadas as pesquisas sobre políticas de currículo, uma vez que se faz necessária uma reconfiguração curricular através de uma ampliação das discussões sobre papel do Estado no controle das práticas curriculares, enquanto forma de disseminação de uma cultura social hegemônica. A referida autora (2006, p.35) salienta:

Do ponto de vista teórico, defendo que tal ampliação pode ser construída por intermédio da incorporação das análises contemporâneas sobre a cultura à interpretação das relações entre Estado e políticas de currículo. Nesse quadro, inclui-se também a contribuição do conceito de comunidades epistêmicas que permite, a meu ver, aprofundar a compreensão das relações saber-poder nas políticas de currículo no mundo globalizado. Parto do pressuposto de que tais comunidades fazem circular, no campo educacional, discursos que são base da produção de sentidos e significados para as políticas de currículo em múltiplos contextos, em uma constante tensão homogeneidade-heterogeneidade.

Os contributos dos estudos de Leite (2000) e Lopes (2006) nos remetem à reflexão de que o sistema educativo, enquanto um sistema pertencente ao Estado não pode ser apenas um meio de reprodução de uma cultura escolar previamente decidida, estática e encerrada sob a ordem de

uma ideologia e/ou concepções “prontas a vestir”. Deve considerar os aspectos sociais, políticos e econômicos da ordem social a qual pertence tornando as escolas espaço reflexão para a formação de opiniões, criticidade e cidadania, contribuindo para uma educação enquanto libertação do ser humano (Freire, 1994).

No que tange a essa concepção de currículo nessa linha de pensamento, constata-se que, em Portugal, como em outros países, é necessário avançar nessa compreensão.

Entretanto, o debate já está lançado por muitos educadores e profissionais que já ampliaram sua visão de educação e sociedade. Cabe às políticas públicas e seus protagonistas intensificarem as discussões e trabalharem no sentido da mudança.

2.1.4. Configuração(ões) da autonomia escolar em Portugal

Embora a Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de Outubro defina a autonomia para as escolas, a adesão do professorado para a gestão participativa ainda precisa percorrer um longo caminho para que seja efetivada, pois as mudanças em educação não ocorrem por “decreto” ou “imposições”, precisam ser desejadas e mobilizadas no contexto em que ocorre o processo educativo pelo envolvimento de todos que trabalham em educação.

Analisando o quadro legal que confere a autonomia na gestão das escolas é importante lembrar que no desenvolvimento de um trabalho inovador no que se refere à reorganização curricular, Leite (2000) nos traz a idéia da necessidade de um estímulo externo ao processo que possa auxiliar a compreender os limites, as possibilidades, as dúvidas e as conquistas. A esse profissional, designou de “amigo crítico”, no sentido de mostrar que os professores não podem ficar à mercê do isolamento, pois as mudanças requerem trabalho em parceria e políticas que as viabilizem.

Para Sarmiento e Ferreira (1999), uma escola com autonomia exprime sua singularidade articulando o projeto educacional do Estado democrático

com o projeto educativo localmente construído pelos diferentes participantes da comunidade alargada. Pressupõe, assim, uma administração descentralizada do Estado sobre a educação com a atribuição de um papel importante à sociedade civil organizada enquanto comunidade escolar.

Tal pressuposto da autonomia da gestão escolar em Portugal remete à configuração de um processo educativo que rompe com a uniformização das políticas e práticas na medida em que chama a atenção às necessidades, dificuldades e singularidades locais, emergentes do contexto e que necessitam de projetos e ações de intervenções pensadas a partir de suas peculiaridades.

O avanço em relação ao processo de autonomia das escolas em Portugal tem sido o discurso político dos governantes em nome da gestão democrática e da valorização do serviço público da educação. De acordo com o pronunciamento do Primeiro Ministro de Portugal na Assembléia da República em 11/12/2007, é momento de avançar na lei da autonomia, gestão e administração escolar, pois as mudanças empreendidas até o momento já estão se fazendo notar no contexto da educação. Defendeu que a gestão das escolas em Portugal se fundamenta em três objetivos principais: *abrir as escolas reforçando a participação das famílias e comunidades na sua direção estratégica, favorecer a constituição de lideranças fortes na escola e reforçar a autonomia das escolas.*

De acordo com a proposta governamental, o novo regime jurídico definirá um enquadramento normativo mínimo, possibilitando ampla liberdade de organização a cada escola, favorecendo o desenvolvimento de contratos de autonomia em que as escolas negociarão com o Ministério a gestão administrativa e do pessoal de modo a atingir os princípios e fins da educação.

O desejo expresso no regime jurídico exposto pelo Ministério vem ao encontro do que foi referido anteriormente no que tange à autonomia da escola que deixa de ser um campo de mera aplicação de normas e leis e de transmissão de conteúdos para se transformar num espaço de decisão e de gestão (Leite, 2003).

Assim, há de se congregar os esforços das políticas públicas e das ações no cotidiano das escolas para se alcançar a mudança tão almejada em termos de uma escola democrática e autônoma.

2. 2. A Formação de Professores em Portugal

2.2.1. A Formação Inicial:

2.2.1.1 O discurso da Lei de Bases do Sistema Educativo

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, Capítulo IV – Referente aos Recursos Humanos, o Artigo 30º estabelece os Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores, apresentando um discurso preocupado com a formação inicial para a atuação na docência do ensino básico.

A LBSE manifesta o reconhecimento da necessidade de uma formação inicial de nível superior (alínea a) considerando que, através dessa formação, os educadores e os professores terão acesso à informação, aos métodos e às técnicas científicas e pedagógicas que serão alicerces de uma docência de qualidade, bem como para a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função. Ainda, na alínea “b”, a Lei assegura a formação contínua como caminho para a complementação e a atualização da formação inicial. Nas alíneas subseqüentes “c”, “d”, “e”, “f”, “g” e “h” estabelece a necessidade de uma formação flexível permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, bem como uma formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática, sendo que essa formação deve assentar-se em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na sua prática pedagógica, tendo como referência realidade social como estimuladora de uma atitude simultaneamente crítica e atuante, favorecendo a inovação e a investigação relacionadas com a ação educativa, uma formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

Os princípios sobre os quais encontramos as diretrizes da formação inicial dos professores em Portugal pontuam a complexidade do processo de tornar-se professor, caracterizando-se como dinâmico, contínuo e evolutivo e que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativa, como afirmam Pacheco & Flores (1999, p. 45) ao se referirem ao processo de tornar-se professor:

Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re) construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis.

Um professor não nasce nem se vincula pela mística do sacerdócio ou pela idéia do artístico, daí que seu percurso formativo inclua processos de aprendizagem contínua, de carácter formal e não formal.

Ainda nos debruçando sobre as idéias e concepções subjacentes aos princípios da lei em relação à formação inicial dos educadores e professores, podemos identificar posicionamentos que contemplam diferentes saberes com orientações conceituais que perpassam por várias dimensões e saberes, tais como o reconhecimento da formação acadêmica e da epistemologia da prática (Peres-Gómez, 1992), da ação-reflexão na e sobre a ação (Schön, 1987; Zeichner, 1993), da orientação crítica e personalista (Feiman-Nemser, 1990), entre outros paradigmas de formação docente que serão discutidos mais adiante.

2. 2.1.2. Caminhos da formação percorridos nas últimas décadas

O enunciado deste texto expressa o desejo de se relatar como ocorre o processo de formação de professores em Portugal, processo esse que está contextualizado no campo das intensas mudanças que ocorrem ao nível de país, de mundo e do legado à educação para o século XXI (Delors, 2001). A este nível, a formação de professores em Portugal tem sido objeto de destaque no debate social e acadêmico, tendo em vista, nos últimos anos, a adequação às diretrizes da Declaração de Bolonha, assinada em 19/06/99.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (lei nº 46/89), no artigo 30º, a define que *“a formação de professores é de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de*

educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas pedagógicas de bases, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função”, e ainda, contempla mesmo artigo (art.30º d) os aspectos da relação teoria e prática afirmando que “essa formação é integrada quer no plano de preparação científico pedagógica quer no da articulação teórico-prática.

Na referida legislação, a formação inicial de educadores da infância e de professores dos ensinos básico e secundário, está definida como “a formação dos educadores de infância e dos professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação” (art. 31º, a), bem como em universidades (art. 31º, b), determinando que a “formação de professores para o 3º ciclo do ensino básico e de professores do ensino secundários será realizada em universidades” (art. 31, c). A Lei nº 115/97 trouxe alterações à lei nº 46/89, atribuindo às escolas superiores de educação à formação também, dos professores do 3º ciclo.

Considerando que os professores são os profissionais de fundamental papel nos sistemas educativos, como temos referenciado neste texto, a formação para a docência tem sido muito debatida na sociedade e através dos tempos muitas mudanças ocorreram nos cursos de formação de professores. Convocando-nos para esta análise dos caminhos que têm sido percorridos, Ferry (1987) nos apresenta três aspectos da formação de professores: primeiramente esse autor afirma que é uma formação dupla, pois engloba uma componente *acadêmica e científica* e uma componente *profissional-pedagógica*; em segundo lugar, é uma formação profissional, pois forma pessoas para o exercício da atividade de ensino e em terceiro lugar, a formação de professores é uma *formação de formadores*.

Situando-nos no caso português, Pacheco & Flores (1999) referem que a partir da década de sessenta Portugal também manifestou interesse em relação às discussões e reflexões sobre a formação de professores em especial na esfera das universidades, com destaque às questões ligadas à metodologia do ensino e ao estágio. Sabendo que este momento de formação e os modos de trabalho pedagógico influenciam a profissionalidade de cada docente, focaremos este aspecto na componente deste trabalho.

Refira-se que, em Portugal, a formação de professores foi institucionalizada no princípio do século XX a partir da reorganização do Curso Superior de Letras (1901) e do Curso Superior de Ciências (1902) com o objetivo de promover a habilitação de candidatos aos cursos de instrução superior ao magistério oferecido nos liceus. No ano de 1911 foram criadas as Escolas Normais Superiores, das Universidades de Coimbra e Lisboa, que funcionavam anexas às respectivas Faculdades de Letras e Ciências.

Assim, de acordo com a legislação vigente, o acesso à profissão docente pode ocorrer em diferentes modalidades, mas reconhecem-se dois tipos específicos de formação para a docência:

| | |
|----------------------------------|---|
| Caminhos para a formação docente | 1. Formação acadêmica e profissional dos alunos-professores na mesma instituição, numa lógica integrada ou seqüencial. |
| | 2. Formação acadêmica numa primeira etapa e formação profissional numa segunda etapa, podendo ser assumida por outra instituição. |

Quadro III - Sistema Curricular das Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional
(Adaptado de Pacheco e Flores, 1999:66)

Na segunda situação existem os chamados modelos “bietápicos de formação” e a profissionalização em serviço.

Modelo bietápico de formação: os cursos organizam-se conferindo numa primeira fase de quatro anos de formação, o grau de licenciatura numa determinada ciência da especialidade, obtendo-se a qualificação par a docência após um quinto ano de formação em Ciências da Educação e um sexto ano de prática pedagógica, o estágio docente.

Embora os registros comprovem que a preocupação com a formação de professores vem de longa data, apenas através de legislações mais recentes é que houve a institucionalização da formação de professores no país.

Assim, para a compreensão do processo de formação de professores no contexto de Portugal se faz necessário um resgate dos movimentos realizados para que se chegasse à realidade atual, no sentido de conhecer os processos vivenciados e os contributos para o momento que se vivencia no que tange à qualificação para o exercício da docência neste país, uma vez

que não existe uma única proposta de acesso à docência. O acesso ao exercício da profissão docente ocorre em diferentes sistemas de formação.

Aspectos a considerar no processo de formação para a docência em Portugal:

a) até o início da década de setenta do século XX, a formação de professores contemplava a formação científica e a prática pedagógica;

b) entre 1940 e 1971, havia um número restrito de liceus que podia ministrar estágios;

c) em substituição às Escolas Normais Superiores, foram criadas pelo Decreto nº 18.973, de Outubro, as Sessões Pedagógicas das Faculdades de Letras e um estágio de prática pedagógica a realizar-se nos Liceus Nacionais de Lisboa (Pedro Nunes) e de Coimbra (D. João III);

d) em 1947, através do Decreto-Lei 36.507, de Setembro, ficou determinado que os estágios para todos os professores do país, apenas poderiam ser realizados no Liceu Normal de D. João III;

e) no ano de 1956, pelo Decreto-Lei 40.800, do mês de Outubro, volta a ser determinado que os estágios também podem ser feitos no Liceu Pedro Nunes;

f) em Setembro de 1957, pelo Decreto-Lei nº 41.273, do mês de Setembro, cria-se na cidade do Porto, o Liceu Normal d Ed. Manuel II. Assim, após a conclusão da formação científica numa dada área disciplinar, através da obtenção de uma Licenciatura, os candidatos deviam submeter-se a um exame de admissão sem programa determinado e com vagas limitadas, o que tornava o acesso extremamente difícil. A supervisão dos estágios ficava a cargo de um metodólogo a um orientador de escola, onde o estágio era realizado. O estágio era realizado em duas turmas e, no final, de acordo com o artigo 15 do Decreto nº 18.973, de 16 de outubro de 1930, os estagiários deveriam prestar o **“Exame de Estado”**.

g) a partir da década de 70 do século passado, a formação docente tem ocorrido em diferentes sistemas, podendo ser nomeada como **Formação inicial de professores** contemplada nas **Licenciaturas dos Ramos de Formação Educacional** e nas **Licenciaturas de Ensino**, acompanhadas pela **Formação em Exercício**, criada para dar conta da profissionalização dos docentes que atuam sem formação;

h) no ano de 1971, nas Faculdades de Ciências de Lisboa e do Porto e na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, foram criadas **Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional**, destinadas à formação de professores. Nessa nova realidade, a formação científica passou a ser feita nos primeiros três anos, e, no quarto ano, os alunos deveriam optar entre o ramo educacional e o ramo científico e o científico-tecnológico.

Os alunos que optavam pelo ramo educacional, de acordo com o Decreto nº 443/71 de 23 de Outubro, frequentavam no quarto ano as disciplinas de Ciências da Educação. O quinto ano era destinado a um estágio pedagógico, seguido por uma monografia:

| Anos Curriculares | 1º ano 2º ano 3º ano | 4º ano | 5º ano |
|---------------------------------|----------------------|--|--|
| Componente da formação recebida | Formação Científica | Formação de índole científica e pedagógica | Estágio pedagógico e Monografia Científica |

Quadro IV - Sistema Curricular das Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional
(Adaptado de Pacheco e Flores, 1999:66)

Constata-se na legislação a preocupação com a formação sob dois aspectos necessariamente entrelaçados: **a teoria**, desenvolvida durante os três primeiros anos, conferindo uma formação científica, no quarto ano uma formação de índole científica e pedagógica, focalizando a componente psicopedagógica e **a prática**, realizada durante o quinto ano na modalidade

de estágio pedagógico acompanhado com a realização de um trabalho monográfico científico.

A Profissionalização em Exercício, criada pelo Ministério de Educação em 1979, em 1983 passou a se responsabilizar das instituições de ensino superior e passou-se a ser designada formação em serviço, e a partir de 1989 por “Profissionalização em serviço” contempla a profissionalização de docentes que possuíam apenas a formação acadêmica;

i) no ano de 1978 foram criadas as **Licenciaturas em Ensino** nas Universidades do Minho, de Aveiro e nos Institutos Universitários dos Açores e de Évora, que resultam na reformulação dos bacharelados em ensino.

Essas Licenciaturas criadas posteriormente às do ramo de formação educacional, apresentam projetos de formação semelhantes às primeiras, no que toca à natureza das suas características conceituais, estruturais e funcionais, apresentando algumas diferenças situadas a nível dos princípios orientadores e organização curricular. A principal diferença focaliza-se no princípio da regionalização, garantindo a possibilidade de a instituição formadora criar seu plano curricular. As Licenciaturas em Ensino contemplam nos seus planos de curso a formação específica e a formação psicopedagógica desde o primeiro ano, e o estágio pedagógico no quinto ano, de acordo com Pacheco e Flores (1999), seguindo as normas dos cursos de bacharelado.

| Anos Curriculares | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano |
|---------------------------------|--|--------|--------|--------|--------------------|
| Componente da formação recebida | Formação Científica Formação pedagógica Prática pedagógica | | | | Estágio pedagógico |

Quadro V - Sistema Curricular das Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional
(Adaptado de Pacheco e Flores, 1999:86)

j) a revolução de Abril de 1974 provocou mudanças no contexto político, social e cultural, causando um impacto profundo na educação escolar, e, por conseguinte, nas exigências da formação docente. A massificação do ensino

pós-primário e a atribuição da formação de professores para as Instituições de Ensino Superior, legitimaram um sistema de formação de professores com mais rigorosidade. Ou seja, a oferta elevada de ensino exigia um maior número de profissionais, assim, as funções docentes passaram a ser desempenhadas por pessoas sem o título profissional ou mesmo com precária formação acadêmica.

A Formação em Serviço, instituída pelo Decreto-Lei nº 150-A/85, de 25 de Maio, foi entendida como necessária para qualificar os docentes em serviço que possuíam apenas a habilitação acadêmica. A Formação em Serviço compreende as Ciências da Educação, incluindo obrigatoriamente: teoria Curricular, Psicologia e Gestão e Administração escolar (Pacheco e Flores, 1999:85).

k) o resgate dos movimentos para a institucionalização da formação de professores em Portugal remete a uma preocupação constante com a formação de professores no que tange ao reconhecimento da necessidade e importância de uma qualificação profissional para o exercício da docência. Ainda, através dos tempos, nota-se que, nos cursos de formação de professores fica contemplada a formação acadêmica específica e a prática docente.

l) segundo Campos (2004) na segunda metade dos anos noventa, surgiram novas políticas de reconhecimento de habilitação para a docência.

m) a partir de 1995, é esboçada a primeira medida política para a formação docente, focalizando dois aspectos fundamentais:

- o reconhecimento dos cursos com habilitação para a docência passar a ser baseado numa apreciação específica dos mesmos;
- que essa apreciação tenha um quadro de referência constituído pelo conjunto de disciplinas e respectivas cargas horárias, a constar do plano de estudos dos cursos que

habilitam à docência. (Essa medida foi suspensa por um determinado governo)

n) no ano de 1997, através da Resolução do Conselho de Ministros nº 88/97 de 9 de Junho, foi criado o Grupo de Missão *Acreditação da Formação de Professores*, cuja atribuição foi a criação de projetos para a habilitação docente, reestruturando, primeiramente a formação inicial e em segundo lugar, a elaboração de propostas relativas a *“um sistema de acreditação dos cursos e a um organismo autónomo para o efeito”*. (Canário *et al*, 1998).

o) no ano de 1998, concretizando as intenções citadas anteriormente, o Decreto-Lei nº 290/98, cria o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), *“ao qual competirá, nos termos de legislação própria, desenvolver o sistema de acreditação de cursos superiores que certifiquem qualificação profissional específica para a docência. Competir-lhe-á ainda assegurar, em condições a definir em legislação própria, a certificação externa das mesmas qualificações profissionais”* (1998, Decreto-LEI Nº 290/98: 4805).

p) o papel do INAFOP de acordo com o Decreto-Lei que o regulamente é o de *“certificar e promover a qualidade das formações qualificantes para a docência: assegurar a equivalência qualitativa dos vários cursos conducentes a mesma qualificação docente específica; contribuir para a regulação do acesso ao entre outros.*

O INAFOP desenvolveu muitas atividades significativas e a criação de documentos importantes entre os quais se destaca a publicação, em Diário da República de documentos sobre padrões de qualidades da formação de professores e de ***“Perfis de desempenho profissional docente”***, no âmbito da acreditação da formação no contexto da certificação para o desempenho docente que se propôs realiza ao enunciar um ***“Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador da Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*** e ainda, ***Perfis Específicos de desempenho***

profissional do educador de infância e do professor da 1º ciclo do ensino básico. A proposta do INAFOP objetivou enunciar;

- um perfil geral a ser desenvolvidos nos profissionais;
- o desenvolvimento de competências relativas: **à dimensão profissional social e ética, à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.** (Campos, 2004).

Embora reconhecida a importância do papel do INAFOP, o mesmo foi extinto pela Lei Nº 16-a/2002 de 31 de maio, a partir de uma mudança de governo, cancelando-se dessa forma o processo de apreciação de sessenta e sei cursos de formação inicial de professores que estavam ocorrendo.

O Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, do Ministério da Educação de Portugal traz importantes definições referentes à obtenção de habilitação profissional para a docência. A proposta do governo tem como pano de fundo a superação da defasagem de qualificação da população portuguesa mediante o combate ao insucesso e abandono escolares.

Assim, a políticas educacionais entendem que para a melhor qualificação da população exige um corpo docente qualificado a partir da compreensão *“a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estão estreitamente articulados com a qualidade dos educadores e professores”* (Decreto-Lei nº 43/2007).

O Decreto-Lei já mencionado tem como enfoque primordial a revisão das condições de atribuição para a docência e o acesso ao exercício docente na educação básica e no ensino secundário, instituindo a obrigatoriedade da obtenção do título de habilitação à docência condição indispensável para o desempenho docente nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares e ou disciplinas abrangidas por esse domínio. Define que a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, reestruturando o modelo de formação vigente em que para o

exercício da docência existia a habilitação própria e a habilitação suficiente, que nos últimos anos abria um leque de possibilidades de habilitação para a docência.

Torna-se importante destacar que a grande oferta de ensino, ou massificação do ensino no sistema educacional português, fundou a necessidade de se recorrer a diplomados no ensino superior sem a habilitação para a docência, ou ainda à diplomados de áreas afins à área de atuação não dotados de qualificação disciplinar ou profissional para dar conta da demanda na escolas públicas portuguesas.

O novo sistema, por sua vez, privilegia a habilitação para a docência com maior abrangência dos níveis e ciclos de ensino para possibilitar a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Essa modalidade permite, ainda, o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo maior, a flexibilização da gestão de recursos humanos do sistema educativo e da respectiva trajetória profissional.

Pelo presente Decreto se promove o alargamento dos domínios de habilitação docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1º e 2º ciclos do ensino básico, mantendo o mesmo nível de qualificação profissional para todos os docentes já previstos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (1997).

No contexto do Processo de Bolonha, o nível de qualificação profissional exigido para todos os docentes será o mestrado, o que vem a demonstrar o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com o objetivo de melhorar a qualidade da sua preparação profissional e valorização do estatuto sócio-profissional.

Nesse contexto de formação a titularidade da habilitação para a docência generalista, na educação pré-escola e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino num destes domínios. No caso do educador de infância e de professor de 1º ciclo do ensino básico, o mestrado tem a dimensão

excepcional de 60 créditos, em resultado de uma prática intencional consolidada.

A habilitação profissional par a docência de uma ou duas áreas disciplinares, num dos restantes domínios de habilitação, é conferida a quem obtiver esta qualificação num domínio específico através de um mestrado em Ensino cujo acesso está condicionado, por um lado, à posse do grau de licenciado pelo ensino superior, e por outro, à aquisição de um determinado número de créditos na área disciplinar, ou em cada uma das áreas disciplinares abrangidas pelo mesmo.

O novo sistema de atribuição de habilitação para a docência focaliza os seguintes aspectos fundamentais:

- a referência fundamental da qualificação para a docência é o desempenho esperado dos docentes no início do seu exercício profissional; bem como a necessidade de adaptação do seu desempenho decorrente das transformações emergentes da sociedade, dos avanços científicos e tecnológicos na escola e no papel do professor;
- valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional;
- exige o domínio oral e escrito da língua portuguesa como dimensão comum da qualificação de todos os educadores e professores;
- valoriza o conhecimento no domínio de ensino, assumindo que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular da docência;
- dá ênfase à área das metodologias de investigação educacional, levando em conta a necessidade de o desempenho dos educadores e professores ser cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais;

- valoriza a área de iniciação à prática profissional, consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado a constituir-se de um momento privilegiado de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes adquiridas em contextos reais, de práticas profissionais, adequadas às situações concretas de sala de aula, na escola e na comunidade.

A garantia de qualidade do novo sistema de habilitação para a docência são seus elementos estruturantes:

1º lugar: para que a qualificação profissional docente responda mais adequadamente à procura social, é exigida não só a consideração dos perfis de desempenho docente e dos planos curriculares da educação básica e do ensino secundário como a sua referência primordial, mas também a escuta, a ser realizada pelas instituições de ensino superior, de uma diversidade de atores sociais relativamente aos desafios colocados pela educação escolar ao desempenho docente.

2º lugar: limitação do número de estudantes dos ciclos de estudos que habilitam para a docência, em função do número e do nível e natureza da qualificação dos formadores, quer da instituição do ensino superior, quer das escolas cooperantes, bem como à adequação de recursos às especificidades dessa formação;

3º lugar: a avaliação da unidade curricular referente à prática de ensino supervisionada assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício;

4º lugar: a acreditação do ciclo de estudos previstos nesse diploma terá em consideração, para além das condições gerais referentes ao nível superior da qualificação para a docência, os critérios relativos à

especificidade profissional, a realizar pela agência de acreditação a que se refere o artigo 53º do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de Março, é assegurada a sua articulação com o Ministério de Educação.

Ainda o Decreto assegura a criação de programas de incentivos à promoção da qualidade, da inovação e da mobilidade nesta formação, da iniciativa conjunta dos departamentos governamentais responsáveis pela educação e ensino superior, em especial nos domínios em que a oferta de qualidade seja insuficiente para as necessidades do sistema ou nos casos que se justifique uma reconversação noutra domínio de habilitação.

Partindo do exposto cabe aqui enunciar que as diretrizes e os princípios da formação inicial de professores em Portugal têm passado por diferentes etapas que retratam os diferentes momentos históricos, políticos e sociais do país, bem como acompanham a evolução dos conhecimentos produzidos na área da educação e que contribuem para a compreensão do estado da arte da docência

Assim, de acordo com Pacheco & Flores (1999) a estrutura curricular dos cursos de formação inicial de educadores/professores do sistema educativo português está dividida em três componentes² fundamentais:

- a) uma componente de formação pessoal, social, cultural científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência;
- b) uma componente de ciências da educação;
- c) uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimentos de ensino em que a prática é realizada.

A ênfase das componentes nos referidos cursos obedece aos critérios³ de relevo da componente de formação na respectiva especialidade e a componente pedagógico-didático deve adquirir maior peso na formação dos

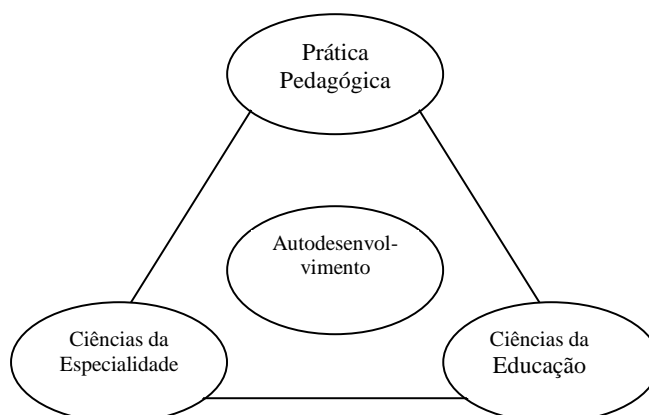
² Cf. Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro, art 15º

³ Cf. Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro, art 18º

educadores e educadores do 1º ciclo do ensino básico. As componentes formativas expressam a preocupação e o compromisso com uma formação pessoal, científica, tecnológica, formação científica no domínio pedagógico e prática pedagógica o que vem a reafirmar a idéia de formação docente enquanto processo que realiza a partir em interação com o conhecimento teórico, com a prática, com a experiência e a partir de um movimento subjetivo de cada educador/professor, por isso não se limita a modelos ou manuais de aplicação de saberes.

De acordo com Pacheco & Flores (1999) são componentes da formação inicial representadas na figura abaixo se integram num mesmo processo com um objetivo comum: a formação dos professores na suas múltiplas dimensões, sendo que o autodesenvolvimento está presente em todas as demais componentes, dimensões, portanto, interdependentes, que buscam um objetivo comum.

A visão de interdependência vem reafirmar a complexidade da formação de professores em detrimento de uma função que não se reduz a modelos pré-estabelecidos, pois o cotidiano escolar está em contínuo movimento por se caracterizar num espaço de interação de pessoas que, assim como o professor, estão sempre em processo tanto em nível pessoal, social e, também, biológico. A figura a seguir busca representar o movimento de interação entre as dimensões aqui enfatizadas.



Quadro VI - Sistema Curricular das Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional
(Adaptado de Pacheco e Flores, 1999:105)

Outro aspecto relevante e que merece destaque é o movimento de 25 de Abril que marcou a formação inicial em Portugal, pois a partir do referido movimento houve a supressão do estágio clássico (e o exame de Estado), implementando-se um modelo de profissionalização imediata dos professores iniciando-se a formação integrada, medidas que segundo alguns autores não trouxeram contribuições positivas para a formação de professores.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), a formação dos educadores de infância, dos professores do ensino básico e do ensino secundário é obtida mediante sua qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura. Em relação à formação de professores Pacheco & Flores (*ibidem*) destacam que, em Portugal, tem se ignorado que após concluir o curso de formação, o professor passa por uma fase de intensas experiências de aprender a ensinar em que realiza uma redefinição de seu saber docente em contato com o cotidiano escolar, suas especificidades, pluralidades e possibilidades. A esse período de “*etapa decisiva no percurso de formação de um professor chama-se período de indução*”, que se caracteriza por ser o período em que há a consolidação de um repertório de saberes necessários à prática docente que se desenvolve num contexto indiossincrático e contextual que afetam o modo como alteram o seu pensamento e a sua prática (Flores, 2004).

No momento em que vivemos o despertar de um novo paradigma para a educação e para a convivência em sociedade, é necessário sabermos mais sobre a formação para a docência dado o lugar de destaque que o ato educativo ocupa na reconstrução da sociedade como já mencionado nesse texto. Corroborando com essas idéias Estrela (2002) nos trazendo a idéia de que a formação de professores uma problemática de ordem política, filosófica, histórica, científica e técnica, portanto a formação de professores é indissociável de uma mundividência que lhe confere sentido, legitimando-a e orientando-a na escolha de fins e de meios, “*mundividência raramente explícita nos programas de formação, mas que se pode inferir, de forma fragmentada, quando se analisam os conteúdos e as práticas por eles prescritas ou propostas*”. (p. 17).

Estrela (2002) partindo da análise do *lugar ocupado pelo sujeito no processo de formação chegou* a três metacategorias resultantes do reagrupamento, em função desse critério, dos modelos referidos na literatura sobre o assunto: *o futuro professor como objeto de formação, o futuro professor como sujeito ativo da sua formação e o futuro professor como sujeito e objeto de formação:*

a) o futuro professor como objeto de formação

Unidos pelo traço comum de atribuir ao sujeito em formação um papel passivo na elaboração do currículo de formação, assente numa pedagogia de tipo predominantemente transmissivo, podemos englobar nesta grande categoria uma pluralidade de modelos, designados por Ferry (1983) de “modelos centrados nas aquisições”. Eles abrangem:

- os modelos de tipo corporativo em que os meandros práticos da profissão são aprendidos junto de um professor experiente;

- o modelo acadêmico, assente na transmissão do conhecimento das disciplinas de ensino e no pressuposto que basta saber para saber ensinar;

- os modelos construídos a partir dos conhecimentos que a investigação científica relevante para o ensino e para a formação disponibiliza. Remetendo essa investigação para uma epistemologia objetivista, ela situa-se em grande parte, em linhas de evolução do behaviorismo. (p.20)

Assim, os programas de formação, concebidos dentro de uma lógica tyleriana de desenvolvimento curricular, definem previamente os saberes, sabereres-fazer e atitudes necessárias ao exercício profissional. Profissão que deixou de ser compreendida como arte, mas como técnica baseada na aplicação da ciência ao ensino e à escola. (p. 21)

b) O futuro professor como sujeito ativo da sua formação

É o modelo com centralidade na pessoa do formando, enquanto adulto autônomo, detentor de uma experiência e de um sentido de vida, afirmando a indissociabilidade da pessoa e do profissional. É o modelo que nega a lógica de aplicação da teoria à prática, optando por uma lógica de transferibilidade

dos saberes construídos em situação profissional de uma situação a outra (Ferry, 1983). (p. 22). Várias são as denominações para esse profissional: professor-facilitador, professor-recurso, professor-consultor, artista, artesão, pesquisador, inovador, reflexivo. O conceito de profissionalismo liga-se ao dever de autodesenvolvimento e a uma ética contextualizadora, do cuidado, sensível às necessidades dos alunos que constituem o centro do processo ensino-aprendizagem.

c) O futuro professor como sujeito e objeto de formação

Sem subestimar saberes e técnicas que fazem parte de um capital profissional e que devem ser utilizados de uma maneira crítica, considera-se que, perante situações de ensino, cada vez mais complexas e instáveis, a formação dos professores deverá incidir na promoção da sua capacidade de analisar e interrogar situações profissionais (Ferry, 1983) e os contextos institucionais e sociais em que elas sucedem (Zeichner, 1983, 1993). Esses contextos não devem, portanto, ser considerados como dados adquiridos, tal como tende a acontecer nos modelos anteriormente referidos. Essa atitude de questionamento crítico a desenvolver no professor deverá igualmente estender-se à análise das consequências morais e sociais do seu ensino. (p. 24)

A formação reflexiva de professores terá sentido se ela tornar os alunos reflexivos e as escolas organizações reflexivas ou aprendentes. Se a reflexão constitui uma condição necessária de mudança, ela não é, todavia, condição suficiente, além da dimensão da reflexividade há de se efetivar a autonomia intelectual crítica na atuação profissional.

A perspectiva do professor reflexivo nos permite construir a noção de autonomia como exercício como forma de intervenção nos contextos da prática onde as decisões são produtos de consideração da complexidade, ambigüidades e conflitos. Interpreta a autonomia como um exercício e uma construção pessoal, entendida como qualidade em uma relação, se atualiza e se configura no mesmo intercâmbio em que a relação se constitui.

Na perspectiva do professor técnico, a autonomia é entendida como um atributo do especialista, é unilateral, configura-se como um *status* pessoal de

independência, de resistência às influências e, portanto está associado com uma imagem de relação social de distanciamento e isolamento, a partir da qual se é capaz de decidir e resolver as atuações profissionais de modo solitário. O critério profissional cria-se e é decidido à margem das pessoas não profissionais com as quais se trabalha e a elas se aplica posteriormente a decisão. O modelo de relação social que predomina baseia-se, portanto, na separação, na hierarquia e na imposição. Para o intelectual crítico, a autonomia é entendida como emancipação: liberação profissional e social das opressões, superação das distorções ideológicas, configuração de uma vontade comum para a superação dos problemas do cotidiano.

Corroborando com essa idéia Contreras (2002) amplia esse conceito, traz a idéia de autonomia como exercício, como construção, deve-se desenvolver em relação ao encargo prático de uma tarefa moral, da qual se é publicamente responsável, e que deve ser socialmente participada. A autonomia se constrói no encontro como desenvolvimento das convicções e finalidades profissionais, mediada pelo entendimento, pelo diálogo; entender as perspectivas e expectativas sociais é tão importante como se fazer compreender socialmente por parte dos profissionais. A autonomia profissional, no contexto das exigências sociais da prática de ensino, deve ser entendida pela definição das qualidades sob as quais se realizam tais relações sócias, com outros profissionais e colegas, ou com setores e agentes sociais interessados e envolvidos.

Ser professor é um exercício público e não pode responder apenas ao desejo ou definição construídos sobre as pretensões educativas dos profissionais, desconsiderando a comunidade, bem como seus interesses e valores. A autonomia se desenvolve em um contexto de relações e não isoladamente. Tem a ver, portanto, com uma forma de manter relações. A qualidade da relação define possibilita o encontro pedagógico, o diálogo e o desenvolvimento da autonomia. Portanto, a autonomia se constrói no encontro, depende mais das possibilidades de construí-la no diálogo social e no entendimento mútuo, enquanto tentamos desenvolver e realizar nossas convicções e habilidades pedagógicas.

A autonomia profissional, no contexto das exigências sociais da prática de ensino, deve ser entendida pela definição das qualidades sob as quais se realizam tais situações sociais, com outros profissionais e colegas, ou com setores e agentes sociais interessados e envolvidos.

Para Tardiff (2002), a formação profissional necessita ser direcionada para a prática, por conseguinte, para a escola enquanto local de trabalho dos professores. Esta percepção permite constatar que os saberes (conhecimentos, competências, habilidades e outros) transmitidos pelas instituições de formação devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas. A estreita relação entre professores iniciantes e professores experientes oportunizará aos principiantes na ação docente, vivências do cotidiano da ação educativa, a fim de constatar que os professores são práticos reflexivos, capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações com a finalidade de aprimorá-las.

A prática profissional não é um campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, é um espaço original de produção de saberes e de práticas inovadoras. A aplicação prática desse novo enfoque na formação docente implica num certo número de transformações nas práticas vigentes, tanto inicial quanto contínua. Tardiff (2002, p.288 - 289) afirma:

A formação inicial visa a habituar os alunos – futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos reflexivos. Concretamente, isso significa, que os programas de formação dos professores devem ser organizados em função de um novo centro de gravidade: a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar), através das disciplinas contributivas (psicologia da aprendizagem, sociologia da educação, etc.) devem ser vinculadas à formação prática, que se torna, então, quadro de referência obrigatório da formação profissional. Formação geral e formação disciplinar não podem mais ser concebidas na ausência de laços com a formação prática.

Desta forma, o aprendizado de um ofício tão complexo como o ensino implica, segundo Perrenoud (2001), muito mais do que saberes acadêmicos, exige uma teoria associada à prática e uma prática decorrente de uma teoria, tal forma de articulação proposta faz emergir a necessidade da integração entre as escolas formadoras de docentes e os campos de atuação dos

mesmos, atendendo ao paradigma de educação atualmente dominante nos meios de pesquisa, o do *professor reflexivo* (Schön, 1983, 1987;...).

A partir da revisão teórica realizada em relação à formação inicial de professores, pode-se afirmar que não há nenhum modelo de formação que, por si só, dê conta da multidimensionalidade e multireferencialidade do ensino e da formação (Estrela, 2002). Por isso, os programas de formação contemplam habitualmente elementos característicos de dois ou mais modelos, sendo necessário avançar no campo da investigação sobre a construção da profissionalidade docente partir da análise dos efeitos produzidos na aula e nas escolas pelas práticas dos professores formados nos diferentes modelos. Ainda é preciso investir no desenvolvimento das competências e atitudes básicas do professor para viver na sociedade da informação que exige uma atitude investigativa e crítica face ao real, uma atitude de flexibilidade que garanta a adaptação a situações novas; atitude de abertura e respeito à diversidade.

Também é necessário, segundo Estrela (2002), não fazer economia da explicação de uma filosofia da formação coerente com uma filosofia da educação e com uma visão realista fundamentada e crítica da profissão, e da sua função social. Para a referida autora, essa filosofia deverá constituir um elemento dinamizador do desenvolvimento do professor e um elemento integrador de todo o tipo de saberes profissionais que a formação deverá potencializar orientando, simultaneamente, a seleção das estratégias que melhor permitam atingir finalidade e objetivos. É esse o enorme desafio que os novos investigadores terão que enfrentar para que seja ultrapassada a visão tecnicista da profissão contra a qual tanto se tem reagido contrariamente.

Partilhando dos pressupostos dessa reflexão Roldão (2002) manifesta-se pontuando a necessidade de se repensar a formação de professores, enfatizando, no entanto, que na sua maneira de ver o problema da formação docente não se situa nos modelos necessariamente, mas sim na necessidade de se clarificar alguns pressupostos que venham a garantir a operacionalização de modelos organizativos, que sob a sua ótica são: *a formação de professores prepara profissionais por isso deve centrar-se na*

prática em todo o seu desenvolvimento; a construção de saber profissional é o primeiro e o principal eixo da formação; a formação proporcionada tem de se constituir com a coerência e a finalização de um projecto; estas lógicas dependem estritamente dos dispositivos organizadores da formação; a formação de um profissional não ocorre sem imersão na acção profissional e conhecimento dos contextos e um projecto formativo de profissionais, como todos os projectos, constrói-se e desenvolve-se com base na sua própria monitorização e permanente avaliação (p. 158)

Os apontamentos e as reflexões até aqui registradas vêm reafirmar a necessidade de se repensar a formação inicial de professores tendo em vista a superação do engessamento produzido pelos diferentes modelos de formação apostando na possibilidade de uma formação crítica-reflexiva de uma formação permanente que viabilize o sucesso das práticas pedagógicas no cenário social não como mera reprodução de uma realidade que está posta, mas como possibilidade de transformação da realidade levando em conta os contextos e suas diversidades e necessidades.

2.3. A formação contínua:

2.3.1 O discurso da Lei

Os sistemas educativos são componentes do sistema social e se constituem em importantes espaços de formação humana sendo que a partir do final do século XX foi sensivelmente ampliada a discussão do papel da educação na reconstrução da sociedade.

Partindo desse pressuposto, pensar na escola e, por conseqüência, nos profissionais da educação requer a compreensão de que, enquanto parte importante da engrenagem social, a escola precisa evoluir com seu tempo, buscando o conhecimento da realidade, dos avanços e modificações que nela ocorrem sem, sem, no entanto esquecer que à escola cabe também importante função na própria estruturação da sociedade uma vez que é responsável pela formação do capital humano que a constitui, surgindo assim como um campo de possibilidades dentro da esfera social e por esse motivo necessita estar em atualização contínua.

Nesse cenário a formação de professores vem contemplando as mudanças e a plasticidade do cotidiano, logo a formação para a docência não pode restringir-se à formação inicial que se desenvolveu num determinado tempo, em um determinado contexto, a partir de certas matrizes pedagógicas e sociais e, ainda, o professor não pode estar arraigado a paradigmas ou a conhecimentos que não dão conta de fazer frente às exigências do contexto atual. Sob a ótica das mudanças e do papel social da escola é necessário que os professores busquem seu desenvolvimento profissional de forma contínua ao longo da carreira a fim de se desenvolver tanto pessoal como profissionalmente, melhorando assim sua atuação docente. Esse é o discurso que ouvimos de forma insistente na atualidade, entretanto a formação para a docência é complexa e exige que se compreenda os aspectos imbricados na profissionalidade docente.

Nos registros referentes à formação de professores em Portugal a formação contínua começa a ocupar destaque a partir da instauração da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de Outubro), que entre outras mudanças de grande importância, atribui grande responsabilidade aos professores no que se autonomia e competência profissional.

A análise da legislação permite verificar que a educação contínua é contemplada em diversos documentos legislativos a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de Outubro), que destaca no:

- **Art. 30º:** é entendida como uma formação permanente que implica numa prática reflexiva e continuada e o ponto 1-b do referido artigo, anuncia que a formação contínua vem na seqüência da formação inicial e deve promover o desenvolvimento profissional permanente dos professores;
- **Art 35º:** em todos os seus pontos 1,2,3, e 4 considera a educação contínua como uma obrigação dos professores, além de lhes ser um direito, destacando que essa formação deve ser diversificada, atendendo uma pluralidade de situações formativas a fim de oportunizar a atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a progressão na carreira (LBSE 46/86, Art. 35º):

1 - A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação reconhecido o direito à formação contínua.

2 - A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.

3 - A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.

4 - Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos.

A formação contínua é reconhecida legalmente no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 1/98 de 2 de Janeiro, com as alterações introduzidas ao Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de abril) nos artigos 6º, 15º e 16º que garantem a Formação Contínua como um direito do professor para que possa aprofundar seus conhecimentos e competências profissionais e para que possa progredir na carreira. Há outros documentos que asseguram a Formação Contínua, como Decreto-Lei 6/2001 no artigo 18º, no Decreto-Lei 240/2001 no ponto V e outros.

A publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei 249/92 de 9 de Novembro) foi um divisor de águas no que tange à Formação Contínua em Portugal, sendo que no ano de 1993 houve ampliação da oferta de formação contínua para os professores, cujos registos apontam que cinco meses após a publicação do referido regime, já estavam constituídos 197 Centros de Formação (Barroso e Canário, 1999).

O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores estabelece

1. os objetivos fundamentais da formação contínua (no Art. 3º):

- a) melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens;
- b) aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes;
- c) incentivo à auto-formação e à prática da investigação.

2. as modalidades de formação (no Art. 7º): cursos de formação; módulos de formação; freqüência de disciplinas singulares em instituições de ensino superior; seminários, oficinas de formação, estágios, projetos e círculos de estudos;

3. a modalidade da formação de acreditação da formação contínua para a progressão da carreira docente (Art. 14º);

4. as entidades formadoras (Art. 15º): instituições de ensino superior ligadas à formação de professores, os centros de formação das associações de escolas, os centros de formação das associações profissionais ou científicas e os serviços da administração central ou regional de educação.

Sobre a formação contínua Pacheco & Flores (1999, p. 126) assinalam:

Promover o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais diversas vertentes e dimensões, constitui o propósito global subjacente à expressão formação contínua, o que pressupõe um leque variado de situações de aprendizagem. Deste modo, a natureza desta formação encerra duas idéias principais: a de aquisição de saberes directamente relacionados com a prática profissional e a de desenvolvimento de actividades conducentes a uma nova compreensão do saber-fazer didáctico e do sistema educativo.

Partindo da transitoriedade dos conhecimentos e da necessidade de buscar o aprimoramento através das inovações educacionais e do desenvolvimento de competências profissionais para a docência, os professores do sistema educativo português tem a normatização da educação contínua através do Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro, no Art. 26º, ponto 1 que estabelece para formação contínua de professores do Ensino Básico e Secundário de Portugal os seguintes objetivos:

Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade; incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino; adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo (art. 26º, nº1)

A formação contínua implica na consideração de aspectos de ordem pessoal do professor como também da organização e do contexto escolar em que cada professor se insere. Assim como já foi mencionado, de acordo com o ordenamento jurídico da formação de professores do ensino básico e secundário (Decreto-Lei 344/89, de 11 de Outubro) em Portugal, a formação contínua tem como finalidades principais: proporcionar a aquisição de novas competências; incentivar a inovação educacional por parte dos professores e melhorar a competência docente.

Pacheco & Flores (1999) afirmam que o alcance dos objetivos acima referidos exige que a formação contínua seja planejada a partir de critérios que correspondem a necessidades concretas:

a) *pessoal* - responde a necessidades de autodesenvolvimento: a formação contínua enquanto ação de desenvolvimento de adultos deve promover elevação do autoconhecimento e proporcionar níveis mais elaborados de conhecimento da realidade;

b) *profissional* – procura atender a necessidades profissionais quer individuais como satisfação profissional, progressão na carreira e valorização, quer de grupo, tal como o sentido de pertença partilhando uma cultura comum;

c) *organizacionais* – além do contexto escolar, incluem-se as que refletem uma adequação as mudanças sociais, econômicas e tecnológicas às quais o professor deverá dar resposta; as que orientam para a melhoria do sistema educativo em geral e as formativas que visam a atualização da formação inicial.

De acordo com a seleção e valorização dessas necessidades surgirão os modelos de formação contínua de professores: administrativo, individual e colaboração social. O **modelo administrativo** tem como enfoque uma formação centrada nas necessidades organizacionais, decorrendo assim uma formação fragmentada mediante estratégias de seminários, conferências e outras modalidades que tem como meta preparar os professores para mudanças desejadas pelos órgãos centrais do Ministério de Educação.

Em oposição ao modelo administrativo temos o **modelo individual** se apresenta em dois aspectos: por um lado a autoformação em que cada professor é sujeito e objeto da formação e por outro lado, a heteroformação, em que em grupos, os professores elaboram projetos formativos, dinamizados por professores, cujo pressuposto básico será responder às necessidades nomeadas pelos professores, de forma significativa ao nível da prática docente; é um modelo centrado na escola e nas necessidades individuais dos professores.

Já o **modelo de colaboração social** ou de parceria e de ligação das escolas às instituições de ensino superior, ou ainda de aprendizagem

cooperativa, é resultante da interação entre os modelos administrativo e individual, cuja perspectiva de formação contínua está na articulação dos saberes práticos com os saberes teóricos.

Um programa de formação contínua deve pressupor o equilíbrio de todas as necessidades do sistema educativo e as necessidades individuais e profissionais dos professores, buscando a colaboração dos diversos atores do sistema educativo e a realização de projetos de investigação-ação-formação (Zeichner, 1998) na busca do desenvolvimento profissional do professor.

2.3.2. Caminhos da formação percorridos nas últimas décadas

No cenário educativo português a formação contínua emerge na década de 60, quando se verificou um grande crescimento econômico e a expansão dos sistemas educativos (Canário 1991a e b). O conceito de formação contínua nesse período pós guerra estava associado às expressões como reciclagem, atualização, aperfeiçoamento, formação profissional, formação permanente, formação em serviço, entre outros. Nóvoa (1991) refere que as raízes da formação contínua se encontram nas Conferências Pedagógicas realizadas há cerca de um século e que se constituíram em espaço em que os professores puderam socializar saberes, idéias, experiências e sentimentos sobre a profissão e o ensino. As referidas conferências surgiram nas Escolas Normais, promovendo a formação de espaços para discussão e reivindicação, as quais foram suspensas pelo estado, pois sinalizavam o desenvolvimento da autonomia da classe dos professores.

Num período de extrema dominação do poder político vigente, a expressão **reciclagem** trazia subjacente a idéia de doutrinação dos professores de acordo com as determinações do Estado, tendo através das escolas o controle social.

O termo formação contínua começa a ser empregado a partir dos anos 60 quando houve uma abertura à Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico e por influência do paradigma de formação

permanente, tendo como conseqüência a ampliação das formações de professores em Portugal.

A formação contínua no sistema educativo português pode ser caracterizada em dois momentos: primeiro, dos anos 60 a 70, período marcado pelo controle do Estado que mantém o controle das reciclagens para que se fizessem cumprir as medidas educativas; segundo de 70 a 80, em que há uma intensificação das práticas de formação, promovidas por diversas instituições, embora em muitos aspectos não consistisse em caráter pontual formativo.

A formação contínua é objeto de estudo de muitos investigadores por se constituir num processo contínuo de desenvolvimento profissional que tem como objetivo a melhoria das competências profissionais em sua dimensão multifacetada nos domínios da construção profissional.

É com a publicação do Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro, que se estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário como já foi referido anteriormente. A iniciativa de normatização da formação contínua é complementada com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), com Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores e Professores (1989) e com o Estatuto da Carreira dos Educadores e Professores (1990). Segundo Pacheco & Flores (1999), a criação Jurídico da Formação de Educadores e Professores (1989) representou um passo muito importante para a institucionalização da formação contínua uma vez que a reconhece como pré-requisito para progressão na carreira.

Para viabilizar a formação contínua, no ano de 1993 são criados os Centros de Formação de Associações de Escolas que se constituíam em organizações corporativas de professores enquanto dinamizadores de ações orientadas segundo as necessidades de formação identificadas na escola, concebidos a partir de uma lógica de centralização. Segundo Correia *et al* (1997) os centros de formação constituíam-se num mero local de reprodução das lógicas que estruturavam os interesses tanto dos formadores quanto dos formandos. Na sua essência os Centros de Formação devem se constituir em espaços cuja principal função seja dinamizar o processo de mudança tanto

em nível pessoal do professor quanto profissional no que tange à estrutura e organizabilidade dos espaços escolares. O que nos leva a compreender que os Centros de Formação devem promover a formação contínua observando os seguintes aspectos sublinhados por Pacheco & Flores (1999):

- a) perspectivar a formação contínua como um projeto de resposta às necessidades individuais dos professores e às necessidades educacionais;
- b) encontrar um modelo organizacional que contemple a escola e as instituições de ensino superior como pólos formadores e colaborantes;
- c) privilegiar a articulação entre formação inicial e formação contínua;
- d) seguir uma metodologia de investigação-ação-formação orientada para a resolução de problemas práticos e para a emergência de uma cultura profissional;
- e) criar um quadro de formadores, ao nível dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário;
- f) definir os parâmetros globais de uma formação centrada no projecto individual em articulação com o desenvolvimento profissional do professor e com o desenvolvimento da escola.

Embora existam na literatura muitos estudos sobre a formação de professores sabemos que o tornar-se professor é um processo que não se circunscreve em apenas um campo do conhecimento, antes sim, pressupõe uma grande discussão sobre o que se entende por profissionalidade docente e qual é o perfil de professor que os cursos de formação buscam através da filosofia subjacente aos programas de formação. Através dos séculos a profissão docente tem passado por vários momentos e por diversas estruturações, rupturas, concepções, reformulações sendo que hoje, percebemos que, no cenário educacional, todas as luzes se voltam para a figura do professor, seja no campo das exigências de formação, seja nos resultados que se espera de sua prática pedagógica.

Poderíamos perguntar *“Como formar professores par dar conta das exigências que o novo século descortina?”* *“Como se constroem os professores para exercer a docência na educação básica no contexto atual?”*

As perguntas trazem em si um pressuposto de que o professor é passível ser formado. Entretanto cabe aqui lembrar que o processo de formação de professores não se efetiva numa relação de transmissão de conhecimento teórico-acadêmico, ou sob outra dimensão. A vivência no cotidiano escolar e os estudos teóricos apontam para o processo de formação de professores, partindo de que o professor é um ser humano, caracteriza-se por ser multifacetado e, caleidoscópico (Alarcão, 2001) o que pressupõe a reflexão sobre as vivências que conduz à construção de conhecimentos a partir da reflexão sobre a prática.

Nessa linha de pensamento Altet *et al* (2002) pontuam que a profissionalização é um processo que supõe a adesão e o envolvimento ativo dos atores implicados trazendo à discussão que é, portanto, poliidentitária.

Assim pensar a formação contínua pressupõe ponderar todos os aspectos relacionados à formação para um ofício imprevisível. Um projeto de formação contínua precisa explicitar com clareza as características do profissional que deseja formar, que necessariamente responderão à concepção de aprendizagem, concepção de ensino e quais as competências para exercer a função.

De acordo com a LBSE os princípios gerais de formação de professores estão centrados numa perspectiva de formação permanente e reflexiva remetendo aos princípios de nível conceitual que pressupõe o entendimento que a formação de professores é um processo contínuo, permanente que abrange todo o percurso profissional, que não se dá por encerrado ao final de um curso ou de determinada época, ou seja, havendo necessidade de o professor continuamente, a partir da formação inicial buscar uma formação progressiva.

Outro aspecto é o entendimento da formação de professores enquanto um processo reflexivo, que remete a uma postura investigativa da prática na busca de soluções para os problemas emergentes e na escolha refletida de vias alternativas para os mesmos. A formação de professores não se dá por prescrições, pois cada profissional tem seu ritmo e realiza o seu processo a partir de suas vivências, experiências e possibilidades, aspecto que deve ser

considerado, e, a formação de professores se realiza mediante a interação das componentes disciplinares, ou seja, os saberes teórico-acadêmicos e a inter-relação desses com a prática docente.

Muitos são os estudos encontrados sobre a formação contínua e os mesmos apresentam aspectos comuns no que se refere aos princípios da formação, aos modelos e estratégias da formação. Em linhas gerais é possível afirmar que um projeto de formação contínua está atrelado aos princípios, idéias e valores da realidade na qual foi concebido por essa razão se almejamos mudanças na formação e, por consequência, na atuação profissional se faz necessário repensarmos sobre a própria organização da formação contínua no que se refere ao currículo e seu desenvolvimento enquanto um processo que encerra em si ambiguidades. Ferraço (2005, p. 39) propõe a compreensão da formação contínua como um movimento de ampliação das possibilidades de conhecimento, tanto dos educadores/professores quanto dos estudantes, afirmando:

[...] Ou seja, inferimos que a formação continuada poderia ser pensada como estando relacionada ao movimento de tessitura e ampliação das redes de *saberesfazeres* dos educadores e, por consequência, dos alunos, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido por esses sujeitos encarnados e complexos. Com isso defendemos um processo de formação continuada que aconteça em meio às redes cotidianas, evocando questões específicas, mas que não se reduzem ao local, e assumindo o cotidiano vivido enquanto *espaço-tempo* de análise da complexidade da educação.

A afirmação de Ferraço vem ao encontro do que defende Estrela (1980), referindo que a observação é parte integrante da formação inicial e contínua de professores, pois através da observação é possível fazer um levantamento de dados da realidade tanto do professor quanto do aluno, por isso a autora nos diz que é preciso aprender a observar para aprender a ensinar, ainda para aprender a ser um professor reflexivo e para aprender a investigar (Serafini & Pacheco, 1990), permitindo assim a articulação entre a teoria e a prática numa relação dialógica entre formação teórica, formação prática e prática profissional.

Em relação aos modelos de operacionalização da formação de professores em Portugal, Pacheco & Flores (1999), apresentam os seguintes aspectos:

1º Modelo destinado à formação inicial na componente da prática pedagógica

Metodologia reflexiva (Zeichner & Liston,1987)

Etapas propostas por Blanco & Pacheco (1990):

- 1ª Discussão de experiências dos alunos-futuros professores em relação ao modelo de professor;
- 2ª Conhecimentos das preocupações/interesses dos alunos-futuros professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem
- 3ª Recolha da opinião dos professores com experiência
- 4ª Observação de questões previamente discutidas e que são fundamentais para a prática profissional do professor
- 5ª Busca de informação e discussão
- 6ª Integração pessoal
- 7ª A ação pedagógica
- 8ª A reflexão/investigação

2º Modelo intitulado “Projecto Foco” proposto por Estrela 1991

Modelo que utiliza a investigação-ação como estratégia de formação, parte dos fundamentos de uma abordagem sistêmica, centra-se numa perspectiva de competência num conjunto de conhecimentos, saber-fazer e atitudes a desenvolver pelo professor em situação de ensino.

**3º Modelo a partir do projeto intitulado “Investigação-Reflexão- Acção”
Estrela, 1992
Princípios fundamentais:**

1. Investigação científica como suporte de todo o projeto e como estratégia de formação;
2. Reformulação permanente do projeto subsequente a uma avaliação processual sistemática;
3. Formação centrada nas escolas e nas situações profissionais dos professores;
4. Isomorfismo de princípios e práticas entre a formação dos professores e a formação que estes devem proporcionar aos seus alunos;
5. Reflexão de cada professor sobre a sua prática profissional como vetor estratégico da formação;
6. Constituição de grupos autônomos de investigação/formação para elaboração, concretização e avaliação de projetos;
7. Elaboração de subprojetos de investigação/formação a partir de procedimentos de diagnóstico de necessidades específicas dos professores;
8. Flexibilidade do projeto de cada grupo por forma a admitir o desenvolvimento de percursos individuais de formação;
9. Autonomização progressiva dos professores no plano da tomada de decisões acerca do percurso formativo a empreender após o 1º ano de desenvolvimento do projeto.

A análise dos modelos de formação contínua que foram propostos ao longo do tempo dentro da realidade da formação docente de Portugal revela o reconhecimento do caráter da complexidade da formação de professores, ou seja, da tessitura da profissionalidade docente. Os estudos e as investigações realizadas na área de formação para a docência pontuam que a formação contínua está relacionada a uma variedade de fatores, sendo alguns do contexto de sala de aula, outros relacionados com a cultura escolar, com as condições de trabalho e, outros, com as características do ensino enquanto profissão (Flores, 2002).

Ainda, em relação ao processo de crescimento pessoal e profissional do professor não podemos esquecer que muitos são os entraves que se interpõe na caminhada de formação, tais como a desmotivação e outros dilemas práticos do cotidiano escolar. Assim, reconhecida a importância da

formação contínua para os professores e para os alunos, uma vez a aprendizagem do professor é essencial para o aperfeiçoamento de suas práticas, logo, na melhoria de sua intervenção pedagógica.

2.4. A declaração de Bolonha e o processo de formação de professores

2.4.1. O discurso da Lei

De acordo com a leitura de documentos oficiais a 19 de Junho de 1999 vinte e nove ministros firmaram um documento chave de todo o processo – A DECLARAÇÃO DE BOLONHA – declaração que assume como objetivo central a criação, até 2010 de uma ÁREA EUROPEIA DE ENSINO SUPERIOR levando ao estabelecimento de uma matriz de reformas que permitirão dar coerência ao Ensino Superior no espaço europeu, tornando-o mais competitivo e principalmente mais atrativo.

A Declaração de Bolonha pretende assegurar de forma equilibrada o incremento da mobilidade a todos os níveis, estabelecer uma política de reconhecimento de graus e diplomas, baseada numa “estrutura europeia de qualificações” simples e transparente fundamentada em três ciclos e explicitada numa linguagem comum de competências e de garantia de qualidade.

Estas metas exigem medidas concretas para seu alcance: a reestruturação dos “currícula” o que permite uma enorme flexibilização do ensino, centrando-o numa perspectiva da aprendizagem do estudante; “Suplemento ao Diploma” de enorme ajuda na integração do estudante noutros enquadramentos e a garantia de qualidade.

Os principais objetivos da Declaração de Bolonha são:

- Adotar um sistema de fácil compreensão e com graus comparáveis;
- Adotar um sistema de dois ciclos de Estudos: Graduação e Pós-Graduação;
- Estabelecer um sistema de créditos (ECTS) – European Credit Transfer System;

- Promover a mobilidade, superando os obstáculos administrativos e o reconhecimento legal;
- Promover a Cooperação Europeia na garantia de qualidade;
- Promover a dimensão Europeia no Ensino Superior

A partir desta declaração os ministros comprometem-se a realizar de dois em dois anos a avaliação da evolução do processo. Dos 29 Estados iniciais passou-se em Maio de 2005 para 45 Estados, empenhados na construção de um espaço europeu comum de Educação e Investigação. A atual Comissão Europeia investe na criação de um Instituto Europeu de Tecnologias na próxima década.

O processo de reorganização de um espaço comum europeu de ensino superior desencadeado pela Declaração de Bolonha tem oportunizado uma profunda reflexão sobre o ensino superior em Portugal, pontuando a formação inicial de professores.

Segundo Cachapuz (2002) o verdadeiro catalisador do processo de Bolonha é de ordem política/econômica e de que a educação/formação é um instrumento estratégico nesse cenário. De acordo com o processo de Bolonha a busca pela excelência da qualidade para o espaço comum europeu de ensino superior se pretende assegurar pela *competitividade* internacional com outros blocos econômicos principalmente os EUA. Afirma que as mudanças pretendidas por esse acordo estão longe se encontrarem apenas do campo acadêmico e que é a oportunidade de refletir e se discutir as questões relativas à qualidade da educação/formação. Para o referido autor o processo de Bolonha veio retomar o interesse e as discussões sobre a formação inicial de professores, pois a mesma sofreu certa desvalorização nos anos 90 em detrimento da formação contínua e da formação pós-graduada.

Cachapuz (2002) sublinha o contributo importante que o processo de Bolonha traz na componente da investigação educacional na estratégia de tomada de decisões no que se refere ao conceito estruturante de “*aprendizagem ao longo da vida*”, que implica na organização de correspondentes estratégias de trabalho (formação permanente, requalificação académica e até profissional), sendo que o ponto de partida será

obrigatoriamente a formação inicial que nos últimos 30 anos em Portugal tem apresentado a seguinte dinâmica: *fase de estruturação, fase de consolidação e fase de excelência*, etapas subsequentes que determinam a evolução na formação e na profissão.

Os objetivos do processo de Bolonha remetem a se repensar a formação de educadores, de professores do ensino básico e do curso superior uma vez os docentes são os grandes agentes do processo formativo na sociedade, assim como refere Ponte (2006) quando nos diz que os professores e educadores de infância são profissionais com responsabilidade pela educação de crianças, jovens e adultos, atividade estruturada pela legislação que define os objetivos e os planos curriculares dos diversos níveis de ensino, assim os cursos de formação devem organizar-se levando em consideração esses aspectos.

No que se refere às principais mudanças para a formação propostas pela Declaração de Bolonha, encontramos o ECTS (European Credit Transfer System) surge como novo paradigma:

- na organização do ensino centrado no aluno e nos objetivos de formação;
- na passagem de um sistema curricular tradicional baseado na “justaposição” de conhecimentos para um sistema centrado no desenvolvimento de áreas curriculares alargadas desenhadas em função dos objetivos de formação a prosseguir. função dos objetivos de formação a prosseguir.

O ECTS propõe mudanças ao nível de: metodologia de aprendizagem: mais activa e participativa; capacidades e competências horizontais: aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a ensinar; competências específicas da profissão aliadas a: capacidades de intercomunicação; integração em equipa; Integração em equipa; capacidades de liderança; inovação e adaptação à mudança.

Por sua vez, o Suplemento ao Diploma tem sido desenvolvido com vista à promoção da transparência e do reconhecimento internacional de promoção de qualificações para fins académicos e profissionais. O Suplemento ao Diploma assume um papel fundamental como instrumento de

mobilidade. A aplicação e utilização do ECTS e o Suplemento ao Diploma tornam-se fundamentais para a consolidação do Espaço Europeu do Ensino Superior.

Assim pensar a construção de um espaço europeu de ensino superior tendo em vista a qualidade, a mobilidade e comparabilidade dos graus académicos de formação exige uma reorganização estrutural e curricular que traz subjacente a formação especializada dos professores que implica numa longa caminhada que exige aprofundamento, reflexão e debate para que esse processo venha a contribuir com a qualidade dos processos formativos e em última análise da educação na comunidade europeia.

2.4.2. Implicações e desafios

O Processo de Bolonha tem gerado muitas discussões e contado com muitos adeptos como também tem sofrido muitas críticas no espaço europeu, reações essas decorrentes das implicações e desafios que o mesmo vem propondo em relação a reestruturação dos cursos do ensino superior.

No que refere à formação inicial de professores traz aponta para muitas mudanças, em especial no que toca à qualidade da formação. Considerando-se que, em Portugal, a formação de professores passou a ser responsabilidade das instituições de ensino superior apenas em 1974 e que a qualificação académica e profissional passaram a ser oferecidas por instituições de formação em 1986 e a exigência do grau de licenciatura para a docência em todos os níveis de ensino em 1997, acompanha-se uma série de dificuldades que permeiam a formação inicial dos professores, haja visto a multiplicidade de movimentos, legislações e medidas para melhorar a qualificação dos educadores e professores ao longo dos anos.

Assim, em Portugal, segundo Ponte (2006), os programas de formação de professores contemplam;

- formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística;
- formação educacional (incluindo didática) e
- prática pedagógica

Em Portugal formação do professor varia entre quatro anos (para Educação da Infância e professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico), cinco anos (para professores de Matemática, Ciências, Geografia, Educação Física e outras ciências), seis anos (para vários cursos de professores de Letras e até sete anos (para as áreas tecnológicas e vocacionais sendo que é realizada a licenciatura de cinco anos e, após masi dois anos de profissionalização em serviço).

O que encontra-se nas reflexões dos estudiosos da educação é que a organização para a formação de professores em Portugal é ainda muito frágil, no sentido que tem sido difícil encontrar um equilíbrio entre a formação nas áreas da especialidade, a formação educacional e a formação prática. Sendo que esta última muitas vezes muitas vezes está à parte da formação teórica e a formação didática deixa muito a desejar porque não se estabelece como uma área de investigação educacional.

Assim, podemos entender que no centro das discussões geradas pelo processo de Bolonha está, necessariamente, a formação inicial de professores. Martins (2006 p. 6-7) destaca os seguintes princípios organizadores para a formação de professore à luz da Declaração de Bolonha:

1. A formação inicial de professores (ensino não superior) deve ser de caráter profissionlaizante, portanto abranger o 1º e o 2º ciclos, conferindo o 2ª ciclo a profissionalização;
2. A formação inicial d eprofessores deve seguir o memso modelo para todos os níveis de docência, incluindo a duração e tipo d eestágio profissionalizante;
3. A formação inical d eprofessores deve ser mais flexível, de banda larga, por oposição ao perfil de formação mono ou bidisciplinar, conforme o grupo de docência, ainda dominante (excepto para a docêncai do 1º Ciclo do EB) e permitir uma reconversão mais fácil no caso de futuras alterações na LBSE;
4. A formação de professores deve seguir um modelo que privilegie: a articulação científico-pedagógica;a articulação teórico-pratica; a articulação formação inicial-continuada;

5. O modelo 3 (1º Ciclo) + 2 (2º Ciclo) é o que melhor configura a formação inicial de professores pelas seguintes razões:
- (i) maior clarificação das competências
 - (ii) maior diferenciação no perfil dos diplomados do 1º e 2º Ciclos
 - (iii) maior articulação nos planos de estudo de 1º Ciclo de áreas e docências próximas;
 - (iv) reorientação mais atempada para a docência em áreas afins ou pra outras áreas profissionais;
 - (v) especialização ao nível de docência (2º ciclo) poderá ser considerada no desenho da estrutura curricular;
 - (vi) maior evidência na necessidade de fazer alterações profundas no(s) modelo(s) actuais (filosofia e práticas) da formação de Professores;
 - (vii) maior compatibilidade com vagas em número reduzido para professores, para permitir mais cedo o reencaminhamento para o 2º Ciclo em outra área de formação.
6. Os cursos de 1º Ciclo deverão ser versáteis de modo a permitir transferência de alunos para o 2º Ciclo de outra área, caso esse conclua pela não apetência para a docência;
7. Os cursos de 1º Ciclo devem ser organizados por componentes “major” e “minor”. Advoga-se “major” numa componente específica do domínio da docência e “minor” na componente educacional.
8. Os cursos de 2º Ciclo deverão ter designações que ajudem a situar o público em geral na profissão para que cada um deles prepare especificamente. Os cursos de 2º Ciclo deverão ser mais flexíveis permitindo várias entradas. A componente “major” deverá ser na área da docência (Didáticas específicas e Desenvolvimento Curricular) e a componente “minor” na área específica
9. O 2º Ciclo de formação deverá apresentar um formato equivalente ao de outros domínios científicos. Ora, sendo previsível que o grau de Mestre implique a apresentação de uma dissertação.

Os princípios acima explicitados expressam o espírito de Bolonha em relação aos percursos formativos dos professores, entretanto todo o movimento de Portugal em relação à formação de professores não pode simplesmente ser colocada de lado, uma vez que o processo de formação de professores deve ser caracterizar pela coerência e ser criteriosamente pensado e organizado.

O estudo até o presente realizado sobre o Sistema Educativo Português tem colaborado para minha maior compreensão sobre a realidade educativa do país, bem como conhecer um pouco da história da formação de professores ao longo do tempo, suas dificuldades, conquista e possibilidades.

Hoje, em virtude da Declaração de Bolonha, o debate está aberto e as instituições formadoras de professores se mobilizam a fim de reestruturarem os cursos, no entanto os documentos analisado permitem afirmar que são cautelosas em suas decisões e não abrem mão do que foi conquistado até aqui. Entretanto, as premissas do acordo são muito claras, basta agora viabilizá-las concretamente, sem no entanto desqualificar a formação de professores. A reflexão não se encerra aqui, está apenas no seu início.

A caracterização do Sistema Educativo Português a partir de seus aspectos legais, o revisitar aos pressupostos do processo de formação de professores no que respeita a formação inicial e a formação contínua, bem como as repercussões da Declaração de Bolonha sobre os mesmos, oportunizou de forma geral a compreensão de aspectos significativos da Educação Básica em Portugal. Ainda, o contato com as escolas e professores do Primeiro Ciclo na região do Grande Porto possibilitaram ouvir as professoras sobre o seu processo de formação para a docência. As entrevistas e observação a campo oferecem uma riqueza de informações e dados que merecerão um estudo aprofundado oportunamente, uma vez que a presente investigação não se constitui num estudo comparativo.

3. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1. A Educação Superior no Brasil e no Rio Grande do Sul: aspectos históricos

No capítulo 2, discorri sobre alguns aspectos das raízes da educação brasileira e foi possível constatar que o período do Brasil enquanto colônia portuguesa influenciou fortemente os destinos da sociedade brasileira atual. De uma realidade educacional marcada pela presença da Igreja, cujos objetivos primeiros eram a manutenção do poder de Portugal, durante trezentos anos a educação brasileira estava entregue aos jesuítas, voltada à catequese religiosa. Durante este período, a formação universitária era obtida na Europa, especialmente em Coimbra, para onde rumavam os filhos dos latifundiários e funcionários que ocupavam cargos importantes na Igreja e na Coroa Portuguesa, uma vez que o governo de Portugal não permitia que o Brasil tivesse universidades no período colonial.

No ano de 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, é que surge o Ensino Superior. Os interesses da época giravam em torno da criação de escolas médicas na Bahia e no Rio de Janeiro. Em fevereiro desse mesmo ano foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia) e de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro (hoje atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio de Janeiro. O Decreto de 12/10/1820 estruturou a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, mas tarde transformada em Academia das Artes.

O surgimento do Ensino Superior no Brasil tem seu passado alicerçado nos princípios de Portugal, país colonizador e se consolidou a partir de Institutos isolados, com finalidade profissionalizante, de caráter elitista, na

medida em que atendia aos filhos da aristocracia colonial que não podiam estudar na Europa, devido à proibição de Napoleão Bonaparte.

O desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil desenvolveu-se muito lentamente até o ano 1889, ano da proclamação da república, com a finalidade de dar direito aos estudantes a ocupar cargos privilegiados num mercado de trabalho restrito, além de oportunizar o prestígio social. Os docentes, para atuarem no Ensino Superior, nessa época, deveriam ter a formação equiparada a dos docentes da Universidade de Coimbra, obtida em cursos de longa duração.

A partir da independência política do Brasil no ano de 1822, o poder vigente não via vantagens na criação de universidades, o que gerou pouca ampliação e desenvolvimento dos cursos superiores por um longo período. A partir do ano de 1850, encontramos registros de aumento do número de instituições educacionais e centros científicos, tais como: o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional. A ampliação do Ensino Superior ficou restrita às profissões liberais em poucas instituições públicas, uma vez que o governo central não liberava investimentos.

Até o final do século XIX o Brasil contava com 24 estabelecimentos de Ensino Superior com cerca de 10.000 estudantes (Martins, 2009). A partir da Constituição da República em 1891, a iniciativa privada formada pelas elites locais e confessionais católicas cria seus próprios estabelecimentos de ensino superior, movimento que gerou o início da expansão das universidades. Esta dividiu a opinião de gerações entre a proposição inicial do modelo de instituições isoladas, rebatidas pela proposta da universidade pública que propunha a institucionalização da pesquisa em seu interior. Assim, o desenvolvimento do ensino superior foi centrado na formação profissional sob o controle do Estado.

A consolidação do ensino superior no Brasil contou com um modelo adotado a partir do que pregou a reforma pombalina em Portugal: *libertar o ensino dos entraves conservadores tidos como responsáveis pelo atraso do país em relação aos demais europeus*, e o modelo napoleônico que contemplava o divórcio entre o ensino e a pesquisa científica.

A partir de sua criação, o Ensino Superior no Brasil foi sofrendo reestruturações das quais se faz necessário saber:

- na década de 1920, o debate sobre a criação de universidades deixou de ser extremamente de caráter político, ou referente ao controle do Estado, para contemplar o conceito de universidade, e a reflexão sobre seu papel na sociedade;
- no ano de 1931, o governo provisório de Getúlio Vargas promoveu a Reforma Francisco Campos (primeiro Ministro da Educação no país) que autorizou e regulamentou o funcionamento das universidades no país, inclusive a cobrança de mensalidades, pois o ensino público não era gratuito;
- de 1931 a 1945 houve um período de intensa disputa entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação no país. Para que a Igreja apoiasse o novo regime, o governo ofereceu-lhe a introdução do ensino religioso facultativo no ciclo básico. Entretanto, mesmo ocorrendo tal inclusão a partir do ano de 1931, com maiores ambições o governo criou suas próprias universidades no ano seguinte;
- do ano de 1945 ao ano de 1968, a sociedade brasileira testemunhou a luta do movimento estudantil e de jovens professores na defesa de um ensino público e gratuito e pela reforma de todo o sistema de ensino, de modo especial, da universidade. O movimento buscava contrapor o caráter elitista da universidade que atendia a uma parcela mínima da população e combater o modelo da Cátedra que representava engessamento da carreira universitária, dificultando o acesso aos jovens professores;
- em 1964, o movimento estudantil perde forças e é dissolvido pelo regime militar o qual mantém intensificada a vigilância sobre as universidades públicas, consideradas espaços de subversão. Nesse período, várias lideranças do ensino superior

público foram expulsas, havendo a retomada do controle do Estado e a expansão do setor privado;

- a Lei da Reforma de 1968 (nº5.540/68) propôs medidas imediatas para a solução da crise universitária : 1. instituiu o departamento como unidade mínima de ensino; 2. criou os institutos básicos; 3. organizou o currículo em ciclos básico e profissionalizante; 4. alterou o exame vestibular; 5. aboliu a cátedra; 6. tornou as decisões mais democráticas; 7. institucionalizou a pesquisa; 8. centralizou decisões em órgãos federais;
- de 1960 a 1980, houve uma grande expansão do ensino superior; a opção do setor público de aliar o ensino à pesquisa elevou os custos do ensino público, restringindo a sua ampliação o que permitiu a expansão do setor privado atendendo a demanda não absorvida pela rede pública. Houve proliferação de estabelecimentos isolados, embora a reforma de 1968 instituisse um modelo único de universidade, estabelecendo a indissociabilidade do ensino e da pesquisa e exigindo a atuação do MEC como órgão regulador;
- de 1980 a 1990 acompanhamos uma das principais transformações do ensino superior: o acesso das classes de baixa renda às universidades, destinando-se ao atendimento de massas e não exclusivamente da elite.

O século XXI traz no seu bojo a mudança paradigmática e a dinamicidade das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que se refletem cotidianamente em todos os segmentos da sociedade, de forma especial no ensino, no que ensinar e na formação dos professores para um ofício em uma realidade complexa e em constantes transformações.

Hoje, após a conclusão do Ensino Médio ou equivalente, o sistema educacional brasileiro oferece as seguintes opções para a continuidade dos estudos superiores: cursos seqüenciais, com até dois anos de duração, e

cursos de graduação, a maioria com quatro anos de duração, havendo, porém, cursos de formação tecnológica, com dois ou três anos de duração, e cursos com cinco anos.

De acordo com o Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) as instituições de Educação Superior no Brasil organizam-se em duas categorias de acordo com a administração ou formas de natureza jurídica: as públicas (instituições criadas, mantidas ou incorporadas pelo poder público federal, estadual ou municipal) e as privadas, com sua mantenedora e administração realizada por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. As instituições de natureza privada podem ser: Instituições privadas com fins lucrativos ou Particulares em sentido estrito - instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

As instituições privadas sem fins lucrativos, podem ser: **comunitárias** - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade; **confessionais** - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológicas específicas e **filantrópicas** - instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

Os cursos de graduação são os mais tradicionais e conferem diploma com o grau de Bacharel, Licenciado, Tecnólogo ou título específico referente à profissão. O grau de Bacharel ou o título específico referente à profissão habilitam o portador a exercer uma profissão de nível superior; o de Licenciado habilita o portador para o magistério na Educação Básica. Os cursos de licenciatura, além de oferecer disciplinas que abordam conteúdos específicos, exigem que sejam oferecidas disciplinas pedagógicas e trezentas horas de Prática de Ensino com o objetivo de vivenciar a docência, aproximando os saberes acadêmicos do cotidiano escolar.

Os cursos de habilitação constituem programas instrucionais com requisitos específicos como: disciplinas, estágio, trabalho de conclusão, dentre outros. São vinculados obrigatoriamente a um curso de graduação, visando habilitar o aluno a exercer uma atividade específica dentro da área de conhecimento do seu curso. As diferentes habilitações de um mesmo curso de graduação devem, necessariamente, compartilhar um núcleo comum de disciplinas e atividades.

Segundo o INEP, a oferta de Educação Superior vem se ampliando no Brasil e no Rio Grande do Sul. No Estado, entre 1999 a 2003, o total de alunos cresceu 39% chegando a 303.554 matrículas, enquanto que no Brasil houve um acréscimo de 64%. Deve-se ressaltar que este crescimento é inferior ao ocorrido na década de 90, quando as matrículas cresceram 123,26%.

Este grande aumento ocorreu devido à necessidade de uma formação profissional que atendesse às novas demandas do mercado, que passou a exigir uma força de trabalho mais qualificada. Com isso, aumentou a oferta de matrículas e a rede de ensino se expandiu para além dos grandes centros urbanos. Entretanto, os jovens brasileiros ainda têm pouco acesso à Educação Superior.

Em 2003, apenas 10,8% da população brasileira entre 18 e 24 anos estava matriculada neste nível de ensino, índice bem inferior a alguns países da América Latina como o Chile (24%), a Colômbia (23%) e a Bolívia (22%). O Distrito Federal com 17,4% é a unidade da federação com maior participação, seguido por Santa Catarina com 16,9% e pelo Rio Grande do Sul com 16,9%. Com relação à dependência administrativa, em 2003, 85% das matrículas do Estado e 80% dos concluintes são do ensino privado, enquanto que o ensino público responde por 15% e 20%, respectivamente - um universo de 2.165 instituições de ensino superior, 20.407 cursos, 305.960 funções docentes e 4.453.156 matrículas.

Esses são alguns dos dados levantados pelo Censo da Educação Superior 2005, que o Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgaram em 12 de dezembro de 2006. É um sistema de Educação Superior em expansão, com predomínio do ensino privatizado e com concentração regional.

A realidade do Ensino Superior no estado do Rio Grande do Sul tem mostrado uma crescente interiorização da rede de Educação Superior com um grande número de *campi* em municípios menores. A Universidade de Caxias do Sul, instituição de ensino superior em que as professoras participantes da investigação cursaram sua graduação em Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais é um exemplo desse movimento, pois em dezoito anos de regionalização tem se consolidado em dois *campi*: *campi* universitário da Região dos Vinhedos (Bento Gonçalves), *campi* Universitário de Vacaria e em seis Núcleos Universitários: de Canela, de Farroupilha, de Guaporé, de Nova Prata, de Veranópolis e de São Sebastião do Caí, abrangendo setenta municípios.

A exemplo da Universidade de Caxias do Sul, temos a Universidade de Passo Fundo com núcleo na cidade de Casca e o Centro Universitário do Vale do Taquari (UNIVATES) com núcleo na cidade de Encantado. Em 2004, o Estado contava com 16 Universidades, 6 Centros Universitários, 48 Faculdades/Institutos de Educação e 3 Centros Tecnológicos. O Rio Grande do Sul possui 16 Universidades e outras 57 instituições de Educação Superior. Entretanto, por muito tempo a educação superior foi tema deixado de lado na agenda gaúcha até os anos finais do período colonial como nos afirma Morosini *et al* (2006):

A educação superior foi tema ignorado na agenda educacional gaúcha até os finais do período imperial, sendo que somente ocorreram ações mais efetivas no início da república (GIOLO, 1994, p.10-11). Com a criação da Imperial Escola de Medicina Veterinária e agricultura prática, na cidade de Pelotas, 1883, iniciou-se uma incipiente experiência de ensino superior, sendo esta o embrião da atual Universidade Federal de Pelotas. O segundo curso surgiu já na República, em Taquari, no ano de 1891, quando foi fundada a Escola Prática de Agricultura e Viticultura,

que mais tarde foi transformada em Curso Superior de Agronomia, vindo a desaparecer posteriormente.

De acordo com os estudos de Morosini *et al* (2006) as faculdades de papel relevante surgiram no início da República, na capital do estado, Porto Alegre, sendo a primeira a Escola Livre de Farmácia e Química, em 1895. E, em 1896, a Escola de Engenharia de Porto Alegre e, a seguir, em 1898, a Faculdade de Medicina e Farmácia de Porto Alegre, integrando Farmácia e o Curso de Partos. Com a criação do Curso de Direito em 1900, foram alicerçadas as bases para a fundação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FRANCO, MOROSINI, 2006, p.105). O núcleo da Faculdade de Direito exerceu importante papel na consolidação e desenvolvimento da educação superior no Rio Grande do Sul. Em 1927, com a fundação da Escola Superior do Comércio, também em Porto Alegre, estava lançada a semente que daria origem a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

A Universidade de Porto Alegre, criada em 1934, contava com a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Direito, escola de Engenharia, a Escola de Agronomia e Veterinária, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras e o Instituto de Belas Artes. Em 1948, a universidade passou a ser controlada pelo governo central, com o nome de Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (MOROSINI *et al*, 2006).

A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul criada em 1948 contava com as seguintes faculdades: Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade de Direito e Faculdade de Ciências Sociais (ROSSATO, 1989. p. 124 – 125).

Os registros pesquisados revelam que até 1950, o ensino superior no Rio Grande do Sul estava concentrado nas duas universidades acima referidas. No entanto, na década de 50-60 ocorreu um processo de interiorização, década em que surgiram as instituições de ensino superior em São Leopoldo, Bagé, Rio Grande, Passo Fundo, Caxias do Sul, Viamão e Uruguaiana, hoje Unisinos, Urcamp, FURG, UPF e UNIJUÍ. O crescimento

ocorreu lentamente devido ao baixo número populacional e devido às circunstâncias culturais e educacionais daquele momento.

Morosini (2006) aponta que a expansão das instituições de ensino superior no estado ocorreu devido à capacidade de articulação de grupos locais, sem influência política. No entanto, na década de 70, à luz da Lei nº 5.540/68, ocorreu no estado o que aconteceu ao nível nacional, “a paroquialização” do ensino superior, possibilitando a abertura de instituições de ensino superior em cidades de grande, médio e pequeno porte. Ainda, a facilidade de acesso ao curso superior veio amenizar as dificuldades encontradas pela classe média decorrentes da política econômica da época e do arrocho salarial. Foi nesse período que houve a intensificação do processo de privatização do ensino superior.

De acordo com o levantamento referente à educação superior no estado realizado por Morosini (2006) houve um aumento muito rápido do número de instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul, havendo várias reorganizações e antigas faculdades e extensões foram acreditadas como universidades. Na década de 60 tivemos a criação de importantes instituições de ensino superior no estado: em 1960, a Universidade Católica de Pelotas e a Universidade Federal de Santa Maria; em 1967, a Universidade de Caxias do Sul; em 1968, a Universidade de Passo Fundo, em 1969, a Universidade Federal de Pelotas e a Fundação Universidade de Rio Grande (públicas) e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (confessional). Na década de 80 houve ocorreu um movimento em que várias instituições já existentes se aglutinaram promovendo o surgimento da UNIJUÍ (1985), a Universidade Luterana do Brasil (que atualmente enfrenta uma grande crise e há esforços de correntes públicas e privadas para que se reestruture) e a Universidade de Cruz Alta. Em 1992 tivemos a criação da Universidade Regional Integrada e da Universidade de Santa Cruz, em 1993. No ano 2001, com a criação da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul, configurou-se o quadro atual das universidades no estado.

O último Censo da Educação Superior divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) foi elaborado a partir de dados coletados em 2007 e revela que nesse ano, o país tinha 4.880.381 universitários, totalizando 2,7% a mais do que em 2006, considerando todos os cursos. As matrículas do ensino superior no setor privado continuam aumentando. Segundo o INEP, *“passou de 70,76%, em 2003, para 74,15%, em 2006, e 74,57%, em 2007. São 3.639.413 alunos matriculados nas universidades particulares, 615.542 nas universidades federais, 482.814 nas universidades estaduais e 142.612 em instituições municipais”*. Há de se dizer também que embora o maior número de universitários esteja nas instituições particulares, é nesta esfera que se encontra o maior número de evasão principalmente pelo elevado valor das mensalidades.

Os dados obtidos mostram que há 5.181.699 candidatos inscritos nos cursos presenciais de graduação contra 2.629.598 vagas ofertadas pelo sistema. Esses dados comprovam que faltam vagas para dar conta da demanda de estudantes que buscam o ensino superior.

Ainda, o Censo da Educação Superior do ano 2007 traz importantes informações: uma que houve aumento em 12,3% em relação a 2006 no número de estudantes e de cursos na área de ciências exatas. E a outra informação, muito preocupante, é que continua diminuindo o número de universitários formados em cursos voltados para disciplinas específicas do magistério, como letras, geografia, biologia, química e filosofia, cursos esses que, segundo o censo, foram os únicos que registraram queda (de 892 mil estudantes em 2006 passou a 860 mil alunos em 2007, o que acusa uma redução de 3,6%. Tal redução encontra, entre suas causas, a desvalorização social do magistério, os baixos salários, fatores acentuados principalmente na rede pública de ensino.

A falta de professores e a pouca qualificação dos mesmos são problemas que aparecem nos levantamentos do Ministério da Educação (MEC). Os dados revelam que no Brasil há cerca de 300 mil

peças lecionando sem terem licenciatura e outros 300 mil professores com atuação em áreas diferentes das quais possuem a habilitação. Neste caso, encontramos bacharéis em matemática que lecionam a disciplina de física, historiadores que lecionam Geografia e licenciados em Letras que ensinam filosofia e sociologia. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), devido à obrigatoriedade das disciplinas de sociologia e filosofia no ensino médio, mesmo se todos os universitários formados na área nos últimos cinco anos tivessem optado pela carreira de professor, mesmo assim faltariam professores para essas duas disciplinas.

A problemática apontada já se repete há alguns anos e nos últimos tempos algumas medidas têm sido criadas para estimular a escolha pela profissão de professor ou a permanência na mesma, uma vez que os baixos salários e o pouco incentivo na carreira tem gerado a desistência de muitos professores, como por exemplo, a concessão de bolsas de iniciação à docência par alunos que buscarem graduação nas áreas obrigatórias do ensino básico.

As políticas governamentais têm promovido o debate na busca de soluções para a situação vivenciada no que se refere à formação de professores para a atuação na educação básica brasileira. Em meio à realidade atual em que à educação é legada a reconstrução da sociedade (Delors, 1998), faltam professores, os cursos de formação de professores frequentemente são alvo de críticas e, ainda, a plasticidade do conhecimento na era da informação faz surgir novos paradigmas para a formação de professores, como nos prova a educação à distância, por exemplo.

3.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.2.1 Bases legais para a formação de professores

Na última década, após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a formação docente passou a tomar destaque nos debates na área educacional. Um dos fatores que contribuiu para que a sociedade se voltasse à temática da formação docente foi, sem dúvida, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, que chamou a atenção do mundo para a necessidade de oportunizar a educação para todos os cidadãos de forma inclusiva, como meio de melhoria humana e social.

A formação do professor para a educação básica está regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. No Título V - Dos Profissionais da Educação, artigo nº 61, consta que a formação dos profissionais de educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de desenvolvimento do educando estará alicerçada na articulação entre a teoria e a prática, oportunizando a formação em serviço, *o aproveitamento da formação e de experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.*

Através do artigo acima, é possível a compreensão de que a formação para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental exige que aos docentes seja oferecida a formação pedagógica continuada ou em serviço, pressupondo que há necessidade de atualização didático-pedagógica para o exercício profissional.

O artigo nº 62 refere-se à formação de docentes para a atuação na educação básica, esclarecendo sobre a titulação específica para o exercício nessa área.

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

Tal exigência da LDB busca corrigir a defasagem de qualificação dos professores que atuam nessa área. Os cursos de formação para professores tiveram muitas reestruturações e mudanças nos diferentes momentos da história da sociedade que se configurou a partir das características sociais, políticas e econômicas da sociedade e, como tal, as exigências para a formação de professores foram sofrendo alterações a partir de bases legais estabelecidas pelas políticas nacionais de educação.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para a atuação na educação básica o professor deverá ter formação em nível superior, em licenciatura plena oferecida em diferentes espaços “*em universidades e institutos superiores de educação*”. Já para a atuação em Educação Infantil e, para a docência nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, ainda é admitida a formação oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Embora a legislação do sistema educacional brasileiro fundamente na certificação o perfil satisfatório para o exercício da docência na educação básica, determinando, inclusive, uma formação “mínima”, é importante mencionar que, a evolução e as mudanças vertiginosas em todas as esferas sociais conferem um grau de complexidade à realidade. Assim, a formação do professor, seja inicial ou continuada, pressupõe contemplar uma nova cultura de profissional para dar conta da ação de educar para um novo tempo, permeado pela velocidade dos avanços científicos e tecnológicos e de profundas transformações.

Nesse novo cenário da atualidade, o professor profissional “transmissor” de conteúdos dá lugar a um profissional crítico e reflexivo que participa ativamente no processo educacional buscando o desenvolvimento de capacidades para exercer seu ofício, como afirma Imbernón (2000, p.18):

- Os docentes precisam desenvolver capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação;
- A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza.

A formação para a docência regulamentada pela LDB traz a importância dos conhecimentos pedagógicos elaborados a partir da formação acadêmica, sendo assim, as instituições formadoras de docentes constituem espaços para o aprofundamento teórico sobre a educação. No entanto, tais instituições, neste novo século, devem estar atentas para o caráter dialético do conhecimento e da dinamicidade com que os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade estão sujeitos à reestruturação e reformulações na sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2004).

Falar em formação para a docência implica mencionar o papel do professor enquanto agente de mudanças, intelectual orgânico e transformador, (Giroux, 1997), elemento de grande importância na transformação da sociedade a partir das exigências que o novo século descortina. Como sublinha Leite (2005), faz-se necessário o aprofundamento da complexidade das situações presentes nos espaços e nos atos educativos. A autora afirma que *“se pretendemos caminhar para o desenvolvimento da justiça social, é preciso reconhecer e recusar a idéia da neutralidade do saber e do acto de ensinar”*. (LEITE, 2005, p. 376). Corrobora com a idéia de Leite (2005) Hargreaves (2004, p. 45), quando afirma:

[...] ensinar na sociedade do conhecimento, e para ela, está relacionado com a aprendizagem cognitiva sofisticada, com um repertório crescente e inconstante de práticas de ensino informadas por pesquisa, aprendizagem e auto-acompanhamento profissional contínuo, o trabalho coletivo, parceria de aprendizagem com os pais, desenvolvimento e utilização da inteligência coletiva e cultivo de uma profissão que valorize a solução de problemas, a disposição para o risco, a confiança profissional, lidar com a mudança e se comprometer com a melhoria permanente.

É interessante mencionar que, a partir das exigências da LDB 9.394/96, verifica-se uma grande preocupação dos professores em relação à busca do curso superior. No caso das professoras participantes desta investigação, em sua maioria, o que as mobilizou ao curso superior foi a exigência legal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 63 regulamenta, ainda, os institutos superiores de educação *"que manterão cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental"*, os programas de formação pedagógica aos portadores de diploma e os programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Reconhecendo-se o teor da lei, no que se refere à exigência da formação universitária em Curso de Pedagogia para o exercício docente, a LDB apresenta:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A partir da nova LDB cabe aos estabelecimentos de ensino, privados ou públicos, exigirem a formação mínima ao selecionarem docentes. Entretanto, formação estabelecida em lei não garante um exercício docente competente, não obstante pode ser mobilizadora de um processo de formação com mais qualidade pelos efeitos que produz nos sujeitos em formação.

Embora a LDB estabeleça as exigências mínimas para a formação de professores em todo o país, o cenário da formação de professores no território nacional é diverso e, salvo as diretrizes comuns, apresenta uma diversidade de propostas e práticas permeadas pelas tendências pedagógicas e políticas dos diferentes estados. Esta afirmação tem seus argumentos na observação dos cotidianos das escolas de um país multicultural.

Nesse sentido é importante destacar que hoje, em nosso país, após a última LDB, a docência das séries iniciais do Ensino Fundamental ainda é exercida por professores com diferentes níveis de formação, ou seja, desde o professor formado a partir dos cursos de habilitação ao Magistério (nível médio) até professores que possuem curso de pós-graduação. Logo, é necessário admitir que a legislação prevê a formação em nível universitário, mas na prática, ainda há muitos professores que exercem a docência com a formação mínima obtida através de curso de formação de professores em nível médio.

A partir da LDB (9.394/96), a formação de professores se dá a partir do Curso Normal Superior, oferecido pelos Institutos de Educação e pelo Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia; entretanto, há doze anos da nova legislação é possível afirmar que o cotidiano da formação para a docência é permeado por singularidades, similitudes e sobretudo muitas diferenças no cenário nacional.

De acordo com a nova legislação do ensino, no Brasil, para o ingresso na carreira para o exercício da docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, o candidato deverá ter formação em nível médio e habilitação para a docência obtida em Curso Normal Superior ou em Licenciatura em Pedagogia – Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais.

Antes da nova LDB, a formação para a docência podia ser obtida através dos Cursos de Habilitação ao Magistério oferecido por escolas de Ensino Médio. O referido curso possuía uma grade curricular comum do Ensino Médio e uma parte específica com disciplinas didático-pedagógicas que objetivavam preparar para a docência, como também a Estágio

Supervisionado com trezentas e sessenta horas de efetivo exercício de docência.

É consciente a busca de uma formação de qualidade pelas políticas públicas em todo o território brasileiro, seja através de planos do governo federal, seja pelas iniciativas dos próprios estados. No estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, acompanhamos há vários anos, mudanças no que tange à formação continuada dos professores para melhorar a qualidade da educação. O investimento na formação continuada é crescente e a exigência da formação para o ingresso na carreira mediante concursos também tem demonstrado a preocupação com as exigências legais.

Com a LDB, nº 9394/96, é reconhecida a formação continuada como meio de acompanhar as transformações no meio educacional e de buscar o aprimoramento docente mediante os estudos e atividades de aprofundamento pedagógico.

Num país de tantos contrastes e tantas peculiaridades, a formação de professores constitui um dos estudos mais atuais e mais necessários se entendermos a importância do papel da escola, e como tal dos professores enquanto agentes do ato educativo, como refere Leite (2000, p. 51):

A escola é, pois, por nós vista como uma instituição onde também ocorrem intervenções geradoras de mudança, ou seja, onde se desenvolvem estratégias que fazem dos actos de ensinar e de aprender não apenas um meio de reprodução, mas também de produção e transformação social.

Nesse sentido, as instituições formadoras de professores vivem uma realidade de reconfiguração dos currículos dos cursos com vistas a privilegiar uma formação para a docência que atenda às bases legais e, sobretudo, que atenda ao repertório de conhecimentos científicos acadêmicos associados à prática que servem de alicerce para o exercício docente.

4. DINÂMICA DA INVESTIGAÇÃO: A OPÇÃO PELO CAMINHO A PERCORRER

Maristela!

Quanto à metodologia não se preocupe muito em justificações. Segui o método X ou o método Y. Regra geral, isso serve apenas para legitimar o nosso trabalho, mas pouco acrescenta. Pense, sim, naquilo que quer fazer, como quer fazer, o que gostaria de analisar e como, que tipo de interação gostaria de ter com as professoras (conversas? textos escritos por elas? observação de aulas? etc.). Construa qualquer coisa sua, própria, que responda as suas próprias inquietações. É para isso que serve o trabalho intelectual, não é para fazer teses certinhas, muito correctas, mas que não acrescentam nada...

(António Nóvoa, 2008)

Neste capítulo apresento os movimentos realizados na busca de uma opção metodológica para o alcance dos objetivos da investigação a qual me propus: investigar o papel da formação universitária em Curso de Pedagogia na construção da docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, recorro à Nóvoa (2008), cujas palavras e ponderações muito contribuíram para fortalecer meu trabalho e que aparecem na epígrafe deste capítulo.

Considero importante, neste momento, apresentar minhas dúvidas e inquietações acerca da escolha, uma vez que minha intenção era optar por uma forma de estudo que expressasse os movimentos do *dever* docente das participantes da pesquisa de forma a dar-lhes voz. Ao mesmo tempo, expressasse a riqueza de suas vivências e experiências, ressaltando detalhes, informações, emoções e reflexões acerca da formação para a docência, ou seja, eu buscava uma forma de análise do *corpus* da investigação, que viesse dar visibilidade à essência do processo, no intuito de transpor a linearidade aparente do texto, como aponta Marques (1997, p. 41):

Dessa forma, a escrita não tem simplesmente uma história; ela possui historicidade, isto é, a capacidade de produzir-se e produzir seu próprio campo simbólico, social e cultural, de constituir-se na constituição da história, a sua e a geral, e na ruptura com as formas que criou. É o escrever que constitui a escrita em sua função primeira de significante, depois de produtora de sentidos.

Apresento inicialmente a argumentação para o caminho percorrido. Na seqüência, descrevo o cenário da investigação e seus participantes, e ainda busco explicitar o lugar que ocupei como pesquisadora, transitando pelo cenário da pesquisa, bem como as interações com as participantes, as quais foram além dos registros no diário de campo, das entrevistas, das conversas informais e dos encontros sistemáticos com o grupo; fui observadora e participante num movimento singular, que passarei a descrever e que foi fundamental para a compreensão do estudo aqui descrito. Ao buscar respostas ao meu problema de pesquisa, revisei meu próprio processo de construção docente.

Ao debruçar meus estudos sobre diferentes propostas de opções metodológicas, encontrei inúmeras teorizações acerca pesquisa em educação. A presente pesquisa está fundamentada no paradigma construtivista, com abordagem qualitativa e apresenta as cinco características básicas apresentadas por Bogdan e Biklen (1982):

- *a pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento* uma vez que houve um contato direto e prolongado da pesquisadora com o ambiente e a situação investigada;
- *os dados coletados são predominantemente descritivos*: o material coletado que constituiu o *corpus* da investigação é rico em descrições de pessoas e acontecimentos a partir de transcrições de entrevistas e de depoimentos que possibilitaram a compreensão do problema estudado;
- *a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto*: a busca pela compreensão de como se constrói a docência revelou uma série de interações cuja complexidade é retratada no presente relatório;
- *o “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador* , a visão do participante sobre o processo vivido possibilitou a expressão do dinamismo interno do processo intrínseco de cada um, bem como da socialização dos mesmos;

- *a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, ou seja, não há uma dinâmica de comprovação de hipóteses definidas previamente, como afirmam Lüdke e André (1986) o estudo vai se definindo à medida que o estudo vai sendo desenvolvido.*

Com base em Lüdke e André (1986), a opção metodológica pela pesquisa qualitativa ou naturalística do tipo de caso se justifica por *“desenvolver-se numa situação natural, rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”*.

Ainda, Lüdke e André (1986, p. 18 - 20) destacam como características do estudo de caso: visam à descoberta, enfatizam a “interpretação em contexto”, buscam retratar a realidade de forma complexa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Assim justifico minha opção metodológica porque encontrei no estudo de caso um caminho para a compreensão e apreensão dos fenômenos imbricados na tessitura da docência, pois o professor é primeiro e, antes de tudo, um ser humano e como tal, em permanente construção e reconstrução.

4.1. CAMINHOS PERCORRIDOS PARA O RESGATE DO VIVIDO

A coleta de informações para a constituição do *corpus* da presente investigação ocorreu mediante a realização de entrevistas semiestruturadas, observação do cotidiano escolar através do diário de campo e análise documental. Para Lüdke e André (1986) são considerados documento “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. As autoras citadas defendem que:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações. Lüdke e André (1986, p.26)

Assim, foi realizado um planejamento para observação onde foi previsto o que observar e o tempo das observações. Observei as participantes da pesquisa em duas situações específicas: diariamente em atuação docente no cotidiano da escola-campo, enquanto minhas colegas; e, na condição de minhas alunas, acadêmicas do curso de Pedagogia uma noite por semana, por um tempo de quatro semestres. O material que recolhi no período de interação com as participantes possibilitou a formação de um *corpus* documental significativo, pois os espaços de interações foram de uma riqueza inigualável.

Moraes (2003), define que o *corpus* documental de uma investigação é constituído essencialmente por produções textuais que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos, quando destaca:

Os textos que compõem o *corpus* da análise podem tanto terem sido produzidos especialmente para a pesquisa, como podem ser documentos já existentes previamente. No primeiro grupo integram-se transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários diversos. O segundo grupo pode ser constituído de relatórios diversos, publicações de variada natureza, tais como editoriais de jornais e revistas, resultados de avaliações, atas de diversos tipos, além de muitos outros. (MORAES, 2003, p. 194)

Na Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003) encontrei mecanismos que me possibilitaram aproximações, reflexões e compreensões como as participantes da pesquisa se constituíram como docentes, construindo um conhecimento tecido nas interrelações dos aspectos subjetivos e sociais, contextualizados, envolvendo o eu e suas inserções no mundo intra e intersubjetivo.

Desta forma, após a concordância e o ciente de cada docente participante da investigação, iniciaram-se os encontros para a realização de entrevistas semiestruturadas, baseadas nos questionamentos propostos no início desta proposta de tese de doutoramento:

1. Quais os fatos que ocorreram no decorrer de sua trajetória de formação docente, para que viesse a realizar a docência que hoje desenvolve?
2. Como as experiências de sua vida contribuíram para o sentido que dá ao que foi vivido no processo de formação pessoal e profissional?
3. Qual o papel da formação acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia na construção do seu fazer docente?
4. Que outros aspectos gostaria ainda de informar sobre sua atuação como professora?

As respostas aos questionamentos acima, depois de transcritas, foram devolvidas às participantes para aprovação uma vez que as mesmas seriam socializadas publicamente.

Os encontros sistemáticos, que antes eram informais na universidade e na escola, passaram a ser registrados para que as participantes pudessem socializar suas trajetórias de formação docente, oportunizando o rever-se, o redescobrir-se e o reinventar-se, a partir de si e do outro.

Leite (2002) enfatiza que se faz necessário um roteiro para o início do diálogo, de forma que a narrativa não seja “dirigida”, tão pouco inteiramente aberta; os tópicos do questionamento garantem o foco da investigação.

As intensas interações no cotidiano da escola e na universidade estreitaram a convivência com as participantes e possibilitaram o registro, em meu diário de campo, das interações e processos vivenciados com as mesmas, seja ao nível acadêmico ou seja no campo de atuação profissional permitindo-me reunir vários textos para a compreensão do seu cotidiano docente e do seu processo de tornar-se docente.

Também as observações da prática das participantes no interior da escola oportunizaram a verificação da coerência entre os aportes teóricos estudados na graduação, o discurso e a prática das docentes e a análise dos saberes docentes construídos a partir dos conhecimentos universitários, e a forma como os mesmos são influenciados pelos saberes práticos; auxiliaram-me ainda a verificar como os saberes construídos através da formação universitária se refletem na prática docente cotidiana, a identificar como a epistemologia da prática profissional docente se configura a partir da formação pedagógica universitária e ao longo da carreira e a analisar se as professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental investigadas têm a compreensão sobre a construção da própria docência.

4.2. A ANÁLISE DOS DADOS

Moraes (2003) apresenta a Análise Textual Discursiva como uma metodologia para auxiliar a compreensão do *corpus* da investigação apresentando-a como:

[...] uma tempestade de luz” metodologia que se afastando do que tradicionalmente tem sido denominado de análise de conteúdo, aproximando se de algumas modalidades de análise de discurso, procuramos argumentar que essa abordagem de análise pode ser concebida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina.

A análise textual discursiva pressupõe as seguintes etapas:

1. Desmontagem dos textos - também denominado de processo de unitarização, consiste em examinar todo o material em seus detalhes,

fragmentando-os para identificarem-se as unidades de significado constituintes relacionados ao fenômeno em estudo:

Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. MORAES (2006, p. 118)

2. Estabelecimento de relações - processo denominado de categorização, implicando a construção de relações entre as unidades de base “*combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.*” A reunião das unidades de significados semelhantes pode gerar vários níveis de categorias de análise. As categorias são denominadas “emergentes”, pois são obtidas através de um processo essencialmente indutivo de comparação e contrastação constantes entre as unidades de análise, *do particular para o geral, em que o pesquisador organiza conjuntos de elementos semelhantes com base em seu conhecimento tácito*, conforme descrevem Lincoln e Guba (1985).

3. Captando o novo emergente - nesta fase o pesquisador deve fazer uma imersão total, ou seja, uma impregnação *nos materiais da análise*, a partir dos dois estágios anteriores, o que possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo.

O processo descrito nas etapas anteriormente é expresso através de um *metatexto*, última etapa do ciclo proposto, que focaliza a compreensão do todo. Para Moraes (2006), a análise textual discursiva encontra no exercício recursivo da escrita uma *ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica*, que é atingida se o pesquisador intensificar os movimentos de interpretação e produção de argumentos.

5. Processo de auto-organização - o ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em

seu todo constitui um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se. A impregnação se concretiza a partir leituras e releituras, transcrições, unitarização e categorização e especialmente a partir da escrita. Quanto mais o pesquisador envolver-se e impregnar-se com os materiais de análise, tanto mais qualidade e fluidez na escrita, como afirmam Moraes e Galiazzi, (2006, p.121):

A impregnação é condição para um trabalho criativo e original. A partir do envolvimento aprofundado é que se criam condições de emergência auto-organizada das novas compreensões. Nisso desempenha papel importante a unitarização, correspondendo a momento de aproximação do caos, portanto, de possibilidades de emergência do novo pela desorganização de um texto que constrói outra ordem. Ao valorizar esses aspectos, esta metodologia de análise se aproxima dos modos de funcionamento de sistemas complexos.

Assim, num estudo dessa natureza em que não poderemos reduzir vivências, experiências, saberes, emoções e sentimentos a frequências quantificáveis matemática e objetivamente, os princípios da análise textual discursiva oferecem subsídios para que se obtenham mais elementos para a compreensão do processo de construção docente, pela dinamicidade e multiplicidade da compreensão da proposta, como aponta Moraes (2003, p.192):

[...] a análise textual qualitativa é um processo de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado com *uma tempestade de luz*. O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise.

Engers (1994, p. 70; 71) fortalece as afirmações teóricas anteriores, ao afirmar que:

[...] em um estudo qualitativo cujos resultados são inerentes ao grupo em questão, não se generalizam os resultados, mas estes

servem para compreender as tramas que evidenciam o cotidiano escolar e daí absorver subsídios para posterior ação.

Moraes (2006) e Nóvoa (2008) defendem a ideia de que não é a copia que caracteriza uma pesquisa científica, mas sim, a qualidade da produção do pesquisador, a partir das ideias de seus sujeitos de pesquisa, pois o valor da pesquisa está diretamente ligado à qualidade de nossas leituras.

Esta abordagem clarifica o entendimento de que uma leitura válida é aquela que é dinâmica, que atualiza significados, como anuncia Marques (1997, p. 10). *“Ler é descortinar muitas leituras possíveis, é dilatar os horizontes das próprias percepções, horizontes dos muitos mundos abertos à inventividade criativa”*.

Coerente com tais argumentos,, minha busca consistiu em realizar uma *leitura* dos percursos de formação das participantes da pesquisa, no sentido de buscar a compreensão dos aspectos imbricados na formação para um ofício tão complexo quanto a docência e o ensino (Bélair, p.65).

4.3. O CENÁRIO E SEUS ATORES

A pesquisa se propôs a investigar o papel da formação universitária em Curso de Pedagogia na construção da docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, focalizando como objetivos específicos: analisar quais são os saberes docentes construídos a partir dos conhecimentos universitários e de que forma os mesmos são influenciados pelos saberes práticos; verificar como os saberes construídos através da formação universitária se refletem na prática docente no cotidiano escolar; identificar como a “epistemologia da prática profissional docente” se configura a partir da formação pedagógica universitária e ao longo da carreira e analisar como os professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental participantes da investigação compreendem a construção da própria docência.

A escolha de cinco professoras foi intencional e fundamentou-se nos seguintes critérios de seleção: ingressaram no curso superior após a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996; são egressas do Curso de Pedagogia- Habilitação para as Séries Iniciais da Universidade de Caxias do Sul – Núcleo Universitário de Guaporé – RS; atuavam (e atuam) na mesma escola exercendo a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental quando iniciaram o Curso de Graduação em Pedagogia – Habilitação Séries Iniciais da Universidade de Caxias do Sul – Núcleo Universitário de Guaporé –RS.

Senti a necessidade de estabelecer os critérios acima apresentados, a fim de encontrar similitudes para o presente estudo, busquei o foco a partir da formação acadêmica realizada num mesmo curso de graduação de uma mesma universidade e que atuam numa mesma realidade escolar.

Tais critérios permitem melhor entender a formação dos docentes, a partir dos problemas vivenciados no cotidiano escolar, como também justifica Leite (2005, p. 19):

A experiência tem-nos mostrado que a imposição externa de mudanças numa lógica *top-down* que não envolve os atores educacionais locais, fazendo deles simples receptores de medidas a implementar, gera resistências que vão desde o “nada-fazer” para mudar até ao fazer apenas num cumprimento técnico não suscetível de gerar novos profissionalismos e novas culturas organizacionais.

É importante ainda ressaltar, que os critérios não uniformizam a experiência, uma vez que cada uma das docentes possui sua trajetória de vida pessoal e profissional não apenas marcada pela diferença cronológica, mas também ela essência de suas subjetividades e riqueza de suas interações ao longo da existência e da carreira, o que será explicitado no decorrer do presente relatório.

Busquei a compreensão do fenômeno da formação docente sobre o prisma da formação universitária e dos processos pessoais vivenciados ao longo da carreira, processos esses singulares e intransferíveis, o que não permite generalizações, como todo o estudo qualitativo.

Considero relevante o dado de que atuando na mesma escola das participantes da pesquisa, exercendo a função de Orientadora Pedagógica, fui também professora das mesmas por um período de quatro semestres na graduação em Pedagogia, na Universidade de Caxias do Sul, ministrando as

disciplinas de: Educação Inclusiva, Projeto Didático, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Princípios, Práticas e Programas do Ensino de Ciências para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Laboratório Pedagógico.

O campo de atuação das docentes participantes da presente investigação é a Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante, do município de Guaporé e tem produzido movimentos que dão visibilidade a uma proposta de reconstrução do ensino sistematizado, tendo como pano de fundo um Projeto Político Pedagógico que oportuniza a ressignificação dos processos de aprender e ensinar. A referida proposta sustenta-se à luz de uma nova lógica de escola, onde o cuidado (Boff, 1999) com o ser humano e o planeta é uma atitude consciente e, ao mesmo tempo, de encantamento pelo outro como legítimo outro (Maturana, 2004), buscando resgatar as emoções no viver humano na construção de uma Cultura de Paz. Nesse espaço, a proposta pedagógica é elaborada coletivamente por todos os segmentos da comunidade escolar, a fim de possibilitar a compreensão de que a escola é um espaço público, lugar de debate, reflexão, diálogo e de construção de identidade e autonomia.

5. O ESPAÇO DE FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DAS PROFESSORAS: A UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

5.1. Projeto Pedagógico UCS Licenciatura

As professoras participantes da pesquisa foram alunas do mesmo curso superior, o Curso de Licenciatura em Pedagogia Habilitação para Séries Iniciais do Ensino Fundamental (2004-2007), da Universidade de Caxias do Sul, oferecido no Núcleo Universitário de Guaporé-RS; portanto cabe apresentar o que Projeto Pedagógico da UCS - Licenciatura destaca:

A Licenciatura constitui espaço singular para a formação de cidadão profissionais inseridos no seu tempo/espaço histórico cultural e com ele comprometidos; cidadãos estes que simultaneamente estarão se qualificando para intervir de forma significativa no processo de formação de outros cidadão igualmente críticos (ou seja, socialmente ativos, emocional e eticamente comprometidos, moralmente autônomos, cognitivamente flexíveis, potencialmente transformadores de si e da sociedade). Assim, a Licenciatura assume como diferencial, em relação aos outros cursos de graduação, um caráter de dupla formação: a formação pessoal/profissional do próprio graduando e a concomitante instrumentalização deste para a formação básica de seus futuros alunos.

O Projeto Acadêmico Licenciatura da Universidade de Caxias do Sul foi aprovado pela Resolução nº 25/04 - CEPE, de 25 de maio de 2004. O objeto de estudo do Curso de Licenciatura em Pedagogia é o processo de ensino e de aprendizagem; conceitos fundamentais, teorias e metodologias. O egresso do curso tem como campo de atuação as redes pública e particular de ensino atuando na docência, como também em empresas de consultoria e assessoria na área.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia foi reestruturado a partir no novo paradigma educacional, e foi reconhecido pelo Decreto nº 55665, de 16/02/1965, Portaria MEC nº 270, de 27/04/1988 e Portaria MEC nº 3.061, de 29/10/2003.

Segundo o projeto do curso, a habilitação em Pedagogia possibilita a atuação profissional como docente e gestor e organizador dos sistemas educacionais. A universidade de Caxias do Sul oportuniza ao acadêmico da

Licenciatura em Pedagogia o desenvolvimento das competências fundamentais articulando o eixo *do saber, do saber fazer e do ser/conviver*.

É meta da instituição que o egresso do curso seja um profissional crítico-reflexivo, com a compreensão da gestão e mediação pedagógica na complexidade, visando assim à construção de um referencial epistemológico do aprender e do ensinar, a fim de que oportunize o desenvolvimento do educando em sua diversidade.

De acordo com os referenciais orientadores dos programas de ensino da Universidade, a licenciatura constitui um espaço de formação de *cidadãos – profissionais inseridos em seu tempo/espaço histórico-cultural e com ele comprometidos; cidadãos estes que simultaneamente estarão se qualificando para intervir de forma significativa no processo de formação de outros cidadãos, igualmente críticos* (SANTOS, et al, 2004). Nesse sentido a licenciatura diferencia-se dos demais cursos de graduação por apresentar um caráter de dupla formação: *a formação pessoal/profissional do próprio graduando e a concomitante instrumentalização deste para a formação básica de seus futuros alunos*.

As concepções estruturantes para os cursos de licenciatura fundamentam-se na concepção de ensino para além da transmissão de conteúdos, pressupondo ações de sistematização por parte do professor no sentido da organização dos ambientes de aprendizagem que privilegiam a construção, a investigação, a descoberta, em que o professor assume o papel de mediador e de problematizador da realidade. A aprendizagem é concebida como processo único, pessoal, singular, intransferível e circunstancial.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura, o processo de formação de professores na Universidade está balizado pelos seguintes aspectos: natureza ético-político da educação, conhecimento científico da educação, relação teoria e prática, transposição didática, simetria invertida, prática pedagógica como componente curricular, docência empreendedora, pesquisa, interlocução entre/com diferentes áreas/campos do conhecimento, trabalho em equipe.

Tendo por base a missão e os princípios institucionais, o Projeto Político Pedagógico da Universidade, o perfil do egresso da UCS, a Lei

9394/96 (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio bem como os objetivos das licenciaturas, o perfil do licenciado prevê o desenvolvimento de competências e habilidades, as quais destaco: *compreender as finalidades e responsabilidades sociais e individuais pertinentes à educação, compreender a prática educativa no sistema de relações, articular a sistematização teórica com o fazer pedagógico, transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, estabelecer relações interpessoais que se constituam em elementos favoráveis à aprendizagem, compreender e utilizar a pesquisa como elemento de ensino, planejar e implementar situações didáticas promotoras de aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, gerir incertezas e enfrentar mudanças com atitude de disponibilidade, flexibilidade e empreendedorismo.*

A Universidade de Caxias de Caxias do Sul propõe um formação de professores em pressupostos ético-políticos, epistêmicos, bio-psico-sócio-históricos e educacionais. Neste âmbito, a pessoa é entendida com um ser com identidade complexa enquanto ser único (Morin, 2001), dotado de racionalidade, o que lhe permite abstrair, compreender, interpretar, representar-se e representar o mundo. Aprender é um processo concebido como desejo natural em direção ao conhecer e o conhecimento é entendido como vida, portanto transitório e em contínua transformação.

A análise do Projeto Pedagógico UCS Licenciatura revela que o Curso Licenciatura em Pedagogia para a docência em Séries Iniciais do Ensino Fundamental acompanha as mudanças epistemológicas em relação ao ensino, à aprendizagem e à formação de professores, pois a proposta inclui discussão sobre as competências e os saberes necessários para o exercício da docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com a legislação vigente, o curso compreende a articulação entre os campos de formação comum (princípios e fundamentos da educação nos aspectos filosófico, epistemológico, histórico, sociológico, antropológico, pedagógico, psicológico, comunicacional e legal, e no campo de formação específica (fundamentos teórico-metodológicos e técnico-científicos próprios

para a área de formação e de atuação profissional. Pressupõe a transposição didática como eixo transversal a todas as disciplinas, prevê a realização de estágios supervisionados com ênfase na docência contextualizada em escola de Educação Básica, contempla atividades complementares durante o curso e articula o ensino e a prática como diferencial da licenciatura.

Tais referenciais orientadores revelam que a instituição compreende a complexidade da formação para a docência e, para tanto, busca alicerçar sua concepção curricular, de ensino e de aprendizagem a partir do novo paradigma educacional para formar professores atuantes na sociedade do conhecimento, era da informação, onde a única certeza é a mudança.

5.2. O Núcleo Universitário de Guaporé

A Universidade de Caxias do Sul foi pioneira em oferecer a formação em nível superior na cidade de Guaporé - RS, através da instalação do primeiro Núcleo Universitário, dentro de uma proposta de regionalização da instituição. Cabe o registro de que migram diariamente para Guaporé estudantes universitários provindos dos municípios de Muçum, Dois Lajeados, São Valentin do Sul, Encantado, Anta Gorda, Vista Alegre do Prata, União da Serra, Serafina Corrêa, Parai e Nova Bassano, o que comprova que o Núcleo de Guaporé da Universidade de Caxias do Sul está consolidado no município e tem expressividade na formação profissional na região.

A Universidade de Caxias do Sul tem como missão produzir, sistematizar e tornar o conhecimento acessível à sociedade, contribuindo principalmente para o desenvolvimento sustentável da Região; baliza-se pelos princípios da Ética e Responsabilidade Social, Respeito à Pessoa, Qualificação Institucional, Inovação, Integração, Acadêmica Compromisso Comunitário, Compromisso com o Meio Ambiente e Autonomia. Assim, a UCS – enquanto uma universidade comunitária com os pés na região e os olhos no mundo iniciou seu processo de regionalização e hoje está presente em nove municípios.

O Núcleo da Universidade de Caxias do Sul em Guaporé foi instalado em 18 de outubro de 1991, com a abertura do curso de Pós-Graduação de Especialização em Metodologia e Pesquisa no Ensino Superior. Com a mobilização da comunidade e de lideranças universitárias para o fortalecimento das atividades da UCS na subregião, foi possível iniciar em 1993, o curso de Bacharelado em Ciências Contábeis e em 1995, o de Tecnologia em Processamento de Dados.

Atualmente, o Núcleo Universitário de Guaporé com funcionamento nos turnos vespertino e noite conta com 417 acadêmicos distribuídos nos seguintes cursos:

- Bacharelado em Direito;
- Bacharelado em Administração de Empresas, implantado em março de 2004,
- Licenciatura Plena em Pedagogia-Habilitação em Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, na modalidade a Distância,
- Apostilamento em Educação Infantil, na modalidade a distância;
- Curso Superior de Formação Específica - Sequencial em Gestão Pública, na modalidade a distância;
- Curso Superior de Formação Específica-Sequencial em Custos e Contabilidade Gerencial, modalidade presencial;
- Curso de Pós-Graduação em Direito Processual,
- Curso de Extensão Gestão de Negócios voltado para a Moda com o objetivo de contemplar a demanda da região;
- o Programa de Línguas Estrangeiras: PLE com o Curso de Inglês.

A comunidade acadêmica possui uma biblioteca com mais de trinta mil exemplares em seu acervo. Em termos de infraestrutura, o Núcleo Universitário de Guaporé – Unidade 2 estabeleceu-se em sede própria construída no Distrito de Colombo, na RS 129, Km 119, onde são desenvolvidas quase que na totalidade suas ações

pedagógicas. Apenas o Serviço de Assistência Jurídica Gratuita (SAJU), continua nas antigas instalações – Unidade 1 no centro da cidade, para facilitar o acesso do público-alvo.

O Núcleo Universitário de Guaporé, uma unidade da Universidade de Caxias do Sul, busca concretizar a missão da instituição que consiste na produção de conhecimento em todas as suas formas, tornando-o acessível à sociedade, buscando atingir o desiderato de desempenhar seu papel social de promotora de desenvolvimento sustentado no conhecimento.

Atualmente o Núcleo Universitário de Guaporé, espaço de formação das participantes da pesquisa, passa por uma fase de reestruturação num movimento de intensificar a aproximação a unidade/comunidade. A meta da nova gestão é de promover a interação entre ambas em busca do desenvolvimento local e regional.

O Curso de Graduação em Pedagogia, curso de formação das participantes da pesquisa, hoje não tem funcionamento na unidade, pois desde sua implantação com uma turma de aproximadamente 40 acadêmicos, houve diminuição considerável da procura pelo curso. A turma das professoras participantes deste estudo encerrou o curso com 18 alunas (ano 2006), seguidas por uma turma de 14 alunas (2007), última turma do Curso de Pedagogia presencial.

Em 2004, foi implantado nesta Unidade o Curso de Pedagogia na modalidade a distância. A turma que ingressou em 2004 concluiu em janeiro de 2008 com 22 formandos. A turma ingressante em 2005, concluiu em março de 2009 com 18 formandos. Em curso há a turma ingressante em 2006, com 14 alunas e a turma ingressante em 2007 com 02 alunas. Apresento estes dados porque os mesmos servem de subsídios para uma grande e profunda reflexão em relação aos cursos de formação docente em nosso município e região.

Ainda, considero importante destacar que a situação ocorre não só em nossa universidade, mas no contexto brasileiro de forma geral. Cabem aqui muitas indagações e propostas para estudos futuros.

6. AS VOZES DAS PROFESSORAS E A TESSITURA DA DOCÊNCIA

É fortemente reconhecida a relevância social da educação como possibilidade de transformação social e a importância do ofício de professor neste contexto em que à educação é legada a responsabilidade de um futuro melhor para a espécie humana no planeta terra (Delors, 2001).

É urgente a necessidade de avaliar e repensar a profissionalização dos docentes frente às novas exigências da sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2004) e suas transformações. Entretanto, como afirma Altet *et al* (2001) *“Um professor é não apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e evolução. Portanto, é importante saber como se relacionam os processo de profissionalização e de personalização”*.

Exercendo a docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Curso de Habilitação ao Magistério há mais de vinte anos e desde 2003 atuando como docente no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul – RS, as inquietações são muitas, o desejo de melhor compreender o processo de formação da docência ou da profissionalização docente me acompanha e me instiga à investigação como docente em contínua formação, também sou docente formadora de docentes.

No cotejo dessas duas dimensões e entre intensas reflexões, busco a construção de um conhecimento que venha contribuir para a compreensão da complexidade da formação para a docência uma vez que a experiência em diferentes níveis de ensino me possibilita vivenciar a realidade pedagógica, seus problemas, desafios e dúvidas constantes, emoções, paixões como professora e pesquisadora. Possibilita ainda, acompanhar, investigar e refletir como nós, educadores, nos constituímos desde a formação inicial e ao longo da carreira, à medida que transpomos os conhecimentos acadêmicos para a prática e construímos os saberes da experiência, a partir de nossa subjetivação, pois a preparação para a docência não se dá por decretos ou imposições, tampouco se realiza por meio de fórmulas ou receitas didáticas. O cotidiano tem me mostrado que a formação docente é um processo, um

contínuo *devenir*, diferente para cada professor ou professora que o vivencia, isto porque somos seres singulares no universo e vivemos nossa trajetória em relação com outros seres, o que possibilita a contínua aprendizagem em todos os aspectos imbricados em nossa existência.

Minha trajetória em busca da formação para a docência me mobiliza para compreender como se processa este movimento nos espaços por onde transito, uma vez que o educador é um ser humano, com sua cultura, suas vivências, sua subjetividade, sua história, com inserção em seu contexto de atuação, pressupostos esses que me levam a refletir que a prática docente não pode ser neutra, nem tão pouco restrita à transmissão de conhecimentos formalizados ou de saberes acadêmicos proporcionados pelo curso de formação.

Larrosa (2004, p. 154), afirma:

A experiência é o que nos passa, ou o que nos toca ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa nos acontece ou nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa.

Nesse sentido, os saberes profissionais dos professores, como nos afirma Tardif (2002), são temporais, plurais e heterogêneos, situados e personalizados. As particularidades de cada docente marcam sua trajetória de construção profissional refletindo-se em sua prática, que vai muito além de conhecimentos tácitos.

Ao movimento de formação docente, mote desta investigação, tenho a ousadia, como pontuou Nóvoa (2008) de chamar "*tessitura da docência*"⁴. Assim, parto da concepção de que o educador é um ser em contínua construção, com sentimentos, vivências, competências e habilidades que interage com seus pares, com o conhecimento acadêmico, com seus alunos, seres igualmente em processo de formação. É nessa interação que reside a essência do ato de educar, que pressupõe saberes que não se explicam somente com o rigor técnico ou científico, mas, sim, pela emoção, pelo bem

⁴ conceituação tomada emprestada da Música e que vem sendo muito empregada atualmente no campo educacional. A tessitura musical cujo significado metafórico tem sinônimo de entrelaçamento, encadeamento expressa como os sons se organizam numa composição musical a exemplo do que ocorre no tramado de fios que compõem um tecido.

querer, pelo envolvimento e pela paixão na mediação do conhecimento e o saber fazer a serviço de um outro ser humano, auxiliando-o em seu processo de desenvolvimento, em constante *tessitura*, como traz Riba (2004, p.30 31):

Um bom docente exerce sua vocação, vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana. Um professor procura guiar, orientar, instruir, seja diante de sua classe, na rua, ou durante uma conversa corriqueira. É possível reconhecê-lo em qualquer situação; mas não porque imponha o seu critério ou dê lições e sim porque leva o outro sutilmente a descobrir-se, conduzindo-o até dentro de si mesmo até que encontre sua resposta. *Exducere*. Trazer para fora o que está oculto. Como um antigo minerador, o professor garimpa na mente de seus alunos até encontrar o mais puro diamante. Mas, então, em vez de guardar para si a pedra preciosa, entrega-a ao mundo, enriquecendo-o.

Remetendo-me ao paradigma da complexidade (Morin, 1999), a docência se constitui numa profissão de interações humanas (Tardif e Lessard, 2005) e provoca mudanças nos sujeitos de forma recursiva, ou seja, a ação docente gera consequências nos educandos, assim como estes produzem modificações em seus professores de forma dialógica, (Morin, 2002). Nesse sentido, defini como problema de investigação *Qual o papel da formação universitária na tessitura da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental?* a fim de compreender qual o papel da formação universitária em Curso de Pedagogia na tessitura da docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e como as experiências da vida contribuem para dar sentido às vivências no processo de formação pessoal e profissional das docentes participantes desse estudo.

Para buscar respostas as minhas indagações, fundamentei-me nos princípios da análise textual discursiva (Moraes, 2003), imersa nos materiais analisados, o *corpus* da investigação, num extenso trabalho de leituras e releituras, de impregnação e reflexão, realizando a unitarização e categorização do conjunto de significantes obtidos através das entrevistas semi-estruturadas, as quais passarei a comunicar neste capítulo.

O processo analítico sem categorias *a priori* gerou dúvidas e se constituiu num grande desafio, pois todo o texto suscita uma multiplicidade de leituras, com muitas possibilidades de interpretação, como sinaliza Moraes (2003, p. 193)

Toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não. Ainda que se possa admitir o esforço em

colocar entre parênteses essas teorias, toda leitura implica ou exige algum tipo de teoria para poder concretizar-se. É impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela. Diferentes teorias possibilitam os diferentes sentidos de um texto. Como as próprias teorias podem sempre modificar-se, um mesmo texto sempre pode dar origem a novos sentidos.

Busquei construir compreensões a partir conhecimentos e teorias sendo fiel à perspectiva das participantes. Desse movimento emergiram agrupamentos ou categorias que passarei a descrever.

6.1. A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: HISTÓRIA PESSOAL E SOCIAL

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico.

(Morin, 2000, p.15)

Ao ser constituído o grupo de participantes da pesquisa e ao iniciarmos nossos diálogos, pude verificar que minhas dúvidas e indagações sobre a tessitura da docência também fazia parte do universo dos questionamentos das professoras, minhas colegas e, também minhas alunas na graduação.

Compreender como as professoras constroem a sua docência para atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental não é tarefa fácil, uma vez que, por mais que os estudos tenham sido intensificados nos últimos anos, o processo de formação docente ainda é circundado por muitas dúvidas e incertezas. A docência é um ofício em que o professor aprende e ensina, que ao formar-se forma, e muitos são os saberes e vivências que permeiam as práticas. Como afirma Tardif (2002, p. 16):

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele.

Ao serem questionadas sobre “*Quais os fatos que ocorreram no desenvolvimento de sua trajetória de formação docente para que chegasse a realizar a docência como o faz atualmente*”, as participantes corroboraram os

estudos de Tardif (2002). Em seus depoimentos, revelam que a vida profissional sempre esteve associada à vida pessoal, como retrata a fala da professora P1: *“Minha vida pessoal, particular, sempre esteve estreitamente vinculada à profissional, uma vez que como mãe, mulher e professora, esses aspectos não poderiam ser dissociados, pois são papéis exercidos por uma mesma pessoa que cresceram de maneira paralela entre acontecimentos e fatos que fizeram preciosas conexões”*.

As manifestações das participantes apresentaram como fatos significativos os movimentos que realizaram para dar conta das necessidades emergentes no cotidiano de atuação docente, movimentos esses que lhes proporcionaram a construção de saberes para situações às quais necessitavam dar respostas, como ainda complementou a professora P1. *“Aos poucos, entre erros e acertos, construções, observações, buscas e reflexões, atuando em classes multisseriadas, obrigaram-me a desenvolver e decodificar o processo de ensino e de aprendizagem.”*

A afirmação traz subjacente o movimento de construção da docência que envolve investimento pessoal de iniciativa, de busca, de estudo e de comprometimento, revelando que a formação para a atuação pedagógica é uma construção contextualizada, remetendo ao exercício de *aprender a trabalhar* (Tardif,2002) e, com o passar do tempo, tornar-se um professor com sua cultura e seu fazer que vai se construindo de forma plural, a partir das necessidades da realidade, como expressou a professora P 3 *“ Tenho a consciência de que não sabemos tudo. Aprendo com meus alunos a cada dia. É preciso olhar para cada um e perceber quais as suas necessidades e, assim, poder fazer um trabalho voltado à realidade.”*

As entrevistadas reconhecem e expressam que a vida pessoal não pode ser dissociada da vida profissional e, por mais originais que sejam as práticas e as representações de um professor, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho, e que todas as vivências são importantes para a formação de um referencial pedagógico que venha a auxiliar nas intervenções do cotidiano escolar. Corroborando com essa idéia professora P 5 expressou *“Todos os fatos que vivi em minha vida contribuíram tanto para meu desenvolvimento*

peçoal quanto profissional. Desde cedo iniciei o trabalho no magistério e fui amadurecendo como peçoal, mulher, mãe e professora". Partilhando desta posição a professora P4 enfatizou *"A busca pela formação docente começou com o curso Magistério no Scalabrini, a insegurança inicial, o estágio, depois o concurso para o magistério estadual, a nomeação, a formação pedagógica na escola e depois a graduação em Pedagogia... exigência da LDB, sim, mas, também, um sonho..."*

Para o primeiro questionamento, a professora P 2 respondeu *"A busca da formação profissional foi uma necessidade e tudo o que vivi contribuiu para essa formação"*. A mesma não citou fatos específicos de sua trajetória, mas deixa transparecer em sua fala que tudo o que viveu foi importante para a sua formação como pontua Tardif (2002):

Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.

A convivência com as professoras investigada agora vista com *outros olhos*, sim com *olhos de pesquisadora* promoveu em mim reflexões e reconstruções significativas, seja do ponto de vista da coordenadora pedagógica, seja da professora do curso superior. Embora convivendo com as professoras, seja no âmbito escolar ou acadêmico, apenas agora é que consigo fazer o exercício de colocar-me no lugar de cada uma das professoras, à medida que me aproprio de cada trajetória de formação pessoal e profissional para as quais encontro mais do que diferenças, similitudes e faço uma releitura de minha própria construção enquanto docente.

Tais reflexões remetem à concepção de formação contínua como um processo permanente, reflexivo, permeado por fragilidades e ambiguidades e, ao mesmo tempo, de uma complexidade e dinamicidade que permite, ao longo de sua história, que o ser humano possa construir sua identidade pessoal e profissional, resultado de *"relações complexas tecidas entre a definição de si e a percepção interior, entre o objectivo e o subjectivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal"* (Lupianski, 1990 In Moita, 2000).

Nesse sentido, García (1987) traz à reflexão as seguintes dimensões para o a formação e desenvolvimento profissional dos professores: em primeiro lugar, o desenvolvimento pedagógico (aperfeiçoamento do ensino do professor centrado em atividades de determinadas áreas do currículo); em segundo lugar, conhecimento e compreensão de si mesmo (focaliza a auto-imagem e auto-realização do professor), em terceiro lugar, o desenvolvimento cognitivo (refere-se à apropriação de conhecimentos e aperfeiçoamentos de estratégias de processamento de informação) e em quarto lugar, o desenvolvimento teórico (focalizando a reflexão do professor sobre sua própria prática docente); remete à necessidade de que o desenvolvimento profissional seja construído em equipe, assumido refletidamente, operado num contexto significativo tanto para alunos, quanto para os professores

O contributo de García (1987) é o de que há uma necessidade de se estudar e compreender a formação de professores em íntima relação epistemológica com quatro áreas da teoria e investigação didática: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores. Para esse autor, o desenvolvimento profissional centra-se na necessidade da superação das práticas habituais de formação permanente que são solitárias e fora do contexto escolar. Afirmam, ainda que o desenvolvimento do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são *duas faces da mesma moeda*, em que uma não se opera sem a outra, concepções que vão ao encontro da tese que defendo na presente investigação.

Para Tardif (2002, p. 71) a formação do professor e seus saberes para a docência não são inatos, mas sim produzidos pela socialização, *isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.) como já foi referido anteriormente, nos quais eles constroem em interação com os outros, sua identidade pessoal e social*". Considerando que não nascemos professores e que aprendemos a docência, cabe referenciar Charlot (2000) que em sua obra "*Da relação com o saber: elementos para uma teoria*" discute como o ser

humano aprende e como o processo de subjetivação e socialização está inerente ao mesmo:

O sujeito é um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em relações sociais. Uma sociologia do sujeito pode dedicar-se a compreender como o indivíduo se apropria do universo social dos possíveis (para retomar os termos de Bordieu), como ele constrói seu mundo singular tendo por referência lógicas de ação heterogêneas (como diria Dubet), quais são suas relações com o “saber” (referência aos nossos próprios trabalhos) e, talvez, muitas outras coisas.

A complexidade da formação e do próprio exercício do professor são premissas constantes nos estudos sobre como aprendemos a docência. As falas das professoras reiteraram que a indissociabilidade do ser pessoa e do ser profissional é real e, portanto, por mais que as professoras tenham realizados os mesmos cursos de formação docente institucionalizada: magistério em nível de segundo grau e Licenciatura em Pedagogia em nível superior, como também muitos cursos de atualização comuns ao longo da carreira e que atuem na mesma realidade escolar, regidas pelas mesmas regras e legislação, a prática docente de cada uma das mesmas é singular, pois é resultante de sua interação consigo mesma, com suas circunstâncias, com suas vivências, experiências, num processo individual e intransferível, circunscrito pelo cotidiano de cada um.

Para Leite (2002, p. 69) há uma multiplicidade de culturas presentes no espaço escolar, seja no universo docente, seja no universo dos alunos, daí decorre a complexidade dos fenômenos de ensinar e educar, o que exige a capacidade do professor refletir sobre a prática de forma a poder gerir e conviver com a imprevisibilidade e destaca:

Trata-se, sim, de assumir uma postura que considera que as mudanças curriculares adequadas e positivamente significativas se estrutura a partir de relações fortes entre a teoria e a prática, onde a primeira deixa de ser apenas concebida como uma fonte prescritiva de diretrizes para a segunda e esta (a prática) deixa de ser um mero campo de experimentação fornecedor de dados para a construção teórica.

Tais considerações vão ao encontro do que sublinha Tardif (2002) no que se refere à concepção de uma formação profissional que supera o

modelo “*aplicacionista da racionalidade técnica*” dando lugar à concepção da formação profissional docente como um *repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação* (Tardif, 2002, p. 65). Para o referido autor, os saberes dos professores não são únicos e estáveis que apresentam soluções prontas para os problemas da ação cotidiana. São resultantes da associação diferentes recursos apropriados pelo professor ao longo de sua vida pessoal e utilizados em sua prática.

6.2. A DOCÊNCIA E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA

Compreender a formação para a docência requer que mergulhemos na história da profissão docente; pressupõe a compreensão *do que é preciso saber para poder ensinar* e o que permeia essa atividade universal, complexa e em constante transformação, num mundo multicultural.

Como já referi anteriormente, ao longo dos últimos anos inúmeras pesquisas buscam identificar o repertório de conhecimentos e saberes inerentes à formação do professor, como sublinha Gauthier (1998, p. 20):

Uma das condições essenciais a toda a profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias. Ao contrário dos outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste a sua própria conceitualização e mal consegue se expressar. Na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a sua ignorância em relação a si mesmo.

A voz das professoras no que se refere à questão *Como as experiências de sua vida contribuíram para o sentido que dá ao processo de formação pessoal e profissional* corroboram com os estudos de Tardif (2002) uma vez que revelam que seus saberes docentes não se restringem à formação em nível de magistério ou em curso universitário, muito embora reconheçam o valor dos mesmos como expressou a professora P1: Ao

compatibilizar essas construções, ao longo desse tempo de vida e de profissional, tenho o meu fazer pedagógico como uma “arte-construída”, “criada e recriada cotidianamente”, embasada no ato de Ensinar e Aprender uma parte integrante e indispensável à outra”.

Observa-se que o depoimento da professora está impregnado de mensagens referentes ao seu processo de construção pessoal e profissional, considerando a indissociabilidade da pessoa e da profissional. A professora enfatiza que os acontecimentos e fatos ao longo da vida e da carreira possibilitaram um saber-fazer.

Entretanto, ao remeter *fazer pedagógico como uma “arte-construída”,* caberia algumas ponderações e questionamentos referentes à originalidade do fazer pedagógico, já pontuadas por Tardif (2002). Será o fazer pedagógico da professora realmente *“arte-construída”*? Existe realmente um fazer original e único, fruto de uma criação individual? O ofício de ensinar é arte enquanto produção única? Ou é processo que envolve vários aspectos, entre eles a própria criatividade? Não é o professor um sujeito em relação com o outro?

Para esta compreensão trago novamente para a discussão as idéias de Charlot (2000, p. 46 - 47) quando comenta que a relação consigo supõe a relação com o outro:

Toda relação consigo é também relação com o outro, e toda a relação com o outro é também relação consigo próprio. Há aí, um princípio essencial para a construção da sociologia do sujeito: é porque cada um leva o fantasma do outro e porque, inversamente, as relações sociais geram efeitos sobre os sujeitos que é possível uma sociologia do sujeito

Assim, a docência enquanto *“arte-construída”* mencionada pela professora P1, é arte construída por muitas “mãos”, pois se consideramos o professor sujeito com uma identidade cultural (Hall, 2002, p.13) entendida como *“celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam,* podemos afirmar que o fazer docente é construído coletivamente consciente ou inconscientemente.

No campo do reconhecimento da experiência para a *tessitura* do saber docente, as professoras assim se manifestaram: professora P2 : *“Valho-me de minha experiência, recriando-a, inovando-a, para que o aluno tenha sucesso em suas aprendizagens”*.

A fala da professora remete ao valor do conhecimento da experiência demonstrando que o sucesso da aprendizagem dos seus alunos reside na própria capacidade de criar e inovar. Revela situar sua concepção de aprendizagem centrada na figura do professor, trazendo para si toda a responsabilidade do sucesso ou insucesso escolar.

Cabe destacar que a visão da professora sobre a aprendizagem dos seus alunos é um tanto ingênua uma vez que os estudos comprovam que a aprendizagem é o resultado de uma experiência pessoal inerente ao sujeito provido com qualidades afetivo-cognitivas, permeada pela subjetividade e desejo que são intransferíveis, como já foi apontado nesse texto.

As falas das professoras P3: *“A busca da formação profissional foi uma necessidade e as experiências de vida contribuíram muito para essa formação”*; P4: *“Comprometer-se a buscar o novo, aproveitando as experiências colhidas durante a vida. Também valorizo muito a troca de experiências e o diálogo para o nosso crescimento profissional”* e P5. *“As experiências vividas muito contribuíram para a minha caminhada no processo profissional”* permitem afirmar que é unânime, por parte das professoras, o reconhecimento do valor das experiências ao longo da vida e da carreira.

As manifestações das docentes remetem à compreensão de que a docência é singularmente construída, elaborada e reelaborada em contexto como já foi referenciado, pois embora as professoras tenham vivências semelhantes no decorrer do percurso pessoal e profissional, a maneira de vivê-las e as consequências das mesmas ao nível pessoal e profissional dependem de um processo subjetivo, temporal, pessoal e intransferível, resultante, porém do entrelaçamento de múltiplos saberes.

As falas das professoras ainda revelam que elas se apropriaram de saberes oriundos da família, da história de vida pessoal, da troca de experiências com seus pares, das vivências com os alunos no espaço

escolar, dos fundamentos teóricos que se entrelaçam e são elementos de muita importância para a sua prática.

Tardif e Lessard (2005; 2008), focalizando sua investigação sobre os saberes para o professor poder ensinar, reconhecem o professor como um sujeito subjetivo, considerando-o como aquele que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, alguém que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade, como o próprio autor afirma (2002, p.11):

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Ao defender a epistemologia da prática docente, Tardif (2002) argumenta que os saberes que servem de base para o ensino não se limitam a conteúdos acadêmicos circunscritos em conhecimentos especializados e formalizados em cursos de formação para professores, seja em cursos universitários ou elaborados a partir de pesquisas na área da educação. Ainda, para os professores de carreira, a experiência de trabalho assume fonte privilegiada de conhecimento para o seu “*saber-ensinar*”.

Nesse sentido o referido autor apresenta uma tipologia para identificar e classificar os saberes dos professores:

| Saberes dos professores | Fontes sociais de aquisição | Modelos de integração no trabalho docente |
|--|--|---|
| Saberes pessoais dos professores | A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato. | Pela história de vida e pela socialização primária |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior | A escola primária e a secundária, os estudos pós-secundários não especializados. | Pela formação e pela socialização pré-profissionais |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem. | Pela formação, pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores. |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho. | A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas. | Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas. |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares. | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional. |

Quadro VII – Os saberes dos professores (Tardif, 2002, p. 63)

Vivemos um momento de crise no campo educacional. É dessa crise que deriva a busca por uma epistemologia da prática profissional do educador. À epistemologia da prática profissional, o autor chama “*o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas*”. Saber engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes do fazer profissional.

Buscar uma epistemologia para a prática profissional pode influir nas concepções atuais sobre a pesquisa universitária a respeito do ensino, pois o estudo deve centrar-se nos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, ou seja, a sua realidade.

O profissional, sua prática e seus saberes são inseparáveis. A prática profissional não se reduz a um espaço de aplicação dos conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária.

Deste ponto de vista, cabe aos pesquisadores universitários ir diretamente aos locais onde os profissionais de ensino trabalham, para que, assim, as pesquisas universitárias se apoiem nos saberes dos professores, a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores.

Para Sacristán (1992), o professor é o centro condutor visível dos processos de educação institucionalizados. Esse papel central que o professor ocupa, permite a reflexão em relação às diferentes posturas pedagógicas verificadas nos profissionais responsáveis pelo ensino em nossas escolas.

A diversidade de práticas encontradas nos diferentes estabelecimentos de ensino vão desde as mais tradicionais, impregnadas pelo autoritarismo, aulas centradas no professor, na memorização de conteúdos e situações de aprendizagens pouco significativas e desvinculadas da realidade, até práticas que evidenciam uma evolução epistemológica que se constitui em alicerce para a formação integral dos educandos de forma crítica, reflexiva, contextualizada e significativa.

Em concordância com as ideias de Tardif (2002) e Sacristán (1992), Grillo (2001 p. 78), refere que:

A docência realizada pelo professor para dar conta do ensino apresenta-se desde logo como uma atividade complexa, pela convergência concomitante de questões teóricas e práticas, com origens no enfrentamento do cotidiano escolar – a dimensão interna da docência – e ainda na reflexão pedagógica sobre o homem e suas finalidades - a dimensão externa, - indagando sobre a quem, para que e o que ensinar.

Na leitura de Morosini (2005) fica evidente a estreita relação entre a teoria e a prática na construção da docência, remetendo para a necessidade da retomada das trajetórias percorridas ao longo da carreira, resgatando memórias da prática cotidiana em que os saberes da prática e os saberes da experiência se entrelaçam na formação do ser professor.

O que um “professor deve saber ensinar” não constitui apenas um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social, como afirma Tardif (2002, p.13):

Por isso, no âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe daquilo que se supõe que ele não saiba daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem... Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social.

Tardif (2002), Lessard e Tardif (2005) postulam que o saber do professor não é algo fechado e estanque. Esse saber se dá e é construído nas relações entre professores e alunos e é considerado um saber social por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, ou seja, o saber dos professores é um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Cabe ainda destacar o caráter dialético do saber do professor, uma vez que seu saber está em constante construção e é aprimorado nas teias de relações entre os pares educativos. O saber do professor situa-se na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, sendo que essa perspectiva se baseia em fios condutores:

1º) *o saber e trabalho*: o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas;

2º) *diversidade do saber*: ou pluralidade do saber – o saber dos professores é plural porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente;

3º) *a temporalidade do saber*: o saber dos professores é plural e temporal, pois é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. As experiências familiares, escolares, a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, a subjetividade e a identidade dos professores são responsáveis pela transformação do saber.

Para Tardif, (2002, p.21):

[...] antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo.

Retomo aqui as principais ideias apresentadas à luz do que preconiza Tardif (2002, p. 109 – 111) no que se refere aos saberes da experiência e de como esses se refletem na prática docente: *o saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido*, tal como mostra o cotidiano dos professores.

O saber experiencial é *um saber prático*, pois sua utilização depende de sua adequação às funções do cotidiano e dos problemas emergente do dia-a-dia da docência. É, ainda, um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interação entre o professor e os outros atores educativos.

É um *saber sincrético e plural* que repousa sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.

Enquanto um *saber heterogêneo*, o saber experiencial mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho.

Saber *complexo*, o saber experiencial impregna tantos os comportamentos do ator, suas regras e seus hábitos, quanto a sua

consciência discursiva. É um *saber aberto, poroso, permeável*, pois integra experiências novas ao longo do caminho.

O saber experiencial é *personalizado*, é um saber existencial, pois está ligado à história de vida e é experienciado no trabalho. É um saber *temporal, evolutivo e dinâmico* que se constrói no âmbito da carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão. É um saber *social e construído pelo ator* em interação com diversas fontes sociais de conhecimento, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante.

Cabe a reflexão proposta por Maturana (2001) referente ao reconhecimento de que nós, os seres humanos somos sistemas determinados em nossa cultura, que a partir da célula inicial que funda o organismo somos o resultado de intensas mudanças e transformações dinâmicas a partir de processos internos e de interações no meio em que vivemos, num constante *vir a ser*, que dura desde o nascimento até a nossa morte, num processo histórico em transformação a cada instante, como afirma a professora P4 “*Assim, tenho a humildade suficiente para reconhecer que aprendo junto com os meus alunos, tentando acertar a cada instante e reconhecendo que aprender é uma constante em toda a vida.*”

Assim, diante das observações, dos diálogos e da convivência com as professoras no cotidiano escolar, é possível identificar que as mesmas configuram a epistemologia da prática profissional docente, articulando a formação pedagógica universitária ao repertório de saberes construídos pela experiência ao longo da carreira.

6.2. A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: O LUGAR QUE OCUPA NO SER E NO FAZER DOCENTE

Considerando que as professoras participantes da pesquisa iniciaram o Curso de Licenciatura em Pedagogia - Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental após a Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1996, muitos dos nossos encontros versaram sobre o papel da universidade na formação das docentes.

Os debates focalizaram a obrigatoriedade da formação em nível universitário para o exercício da docência nas Séries Iniciais da Educação Básica. De maneira geral, as professoras reconhecem que a formação em nível superior oportunizou reflexões sobre a gestão pedagógica no ambiente da educação escolar e o aprofundamento de conhecimentos teóricos e técnicos para a ação pedagógica.

As professoras foram questionadas sobre *“Qual o papel da formação acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia na construção do seu fazer docente?”* O questionamento permitiu compreender como elas vêem a própria trajetória da formação universitária no que se refere aos conhecimentos teóricos e, também, de que forma os mesmos são influenciados pelos saberes práticos.

Professora experiente com uma prática docente de muitos anos reconhece que a formação universitária do Curso de Licenciatura em Pedagogia é relevante para a construção de seu fazer docente, entretanto em suas afirmações a formação universitária situada no campo dos saberes teóricos aparece associada à prática, como expressou a professora P4: *“A formação universitária tem papel de suma importância na minha formação docente quanto ao suporte teórico oferecido. Muita leitura e reflexão aliadas às experiências do dia-a-dia em sala de aula; mostrou-me um novo olhar sobre o fazer pedagógico ao acreditar mais no aluno e deixar as coisas fluírem de maneira natural, reconhecendo que há vários caminhos para a*

aprendizagem, que cada indivíduo tem seu ritmo e que nas diferenças aprendemos muito, principalmente a não rotular o aluno.

A professora P3 afirmou *“Acredito também, que o Curso de Pedagogia, durante o meu fazer docente, me oportunizou estabelecer relações entre as diferentes áreas do conhecimento, de modo a propiciar ao educando a construção de uma visão de totalidade imprescindível à construção do conhecimento; a articular os conhecimentos científicos com as experiências vivenciadas na prática pedagógica e com a realidade dos alunos, e, a manter-me informada sobre as transformações sociais e sobre os novos conhecimentos produzidos, de forma a definir e redefinir o meu papel de educadora.*

Corroborando com a mesma idéia a professora P5 pontuou *“Penso que através da formação acadêmica, o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado”.*

A professora P1 revelou *“Para mim, teoria e prática se complementam no fazer pedagógico responsável e comprometido com a mudança.”*

A professora P3 assim se manifestou: *“Muitas teorias as vivenciamos na prática, sem ter o conhecimento sobre as mesmas.”* Este aspecto chama atenção para o fato de a professora estabelecer relações entre o seu fazer docente e os conhecimentos teóricos estudados ao longo da graduação. Revelou ter um saber-fazer empírico que ela veio a ressignificar à luz da teoria.

As falas das professoras remetem ao que defende Gauthier (1998, p. 70) no que se refere ao papel das universidades como espaço de profissionalização docente:

As universidades tem papel privilegiado no que diz respeito á profissionalização. Elas são, ao mesmo tempo, um pólo de produção e de legitimação do saber, elas são também instituições de difusão e de certificação dos conhecimentos (Jobert,1985). O papel delas é fornecer os conhecimentos necessários e garantir, de uma certa maneira, a qualidade da produção daqueles que os possuem. O período de formação deve ser bastante longo e sistemático, a fim de que certos padrões de alto nível de formação sejam atingidos (Jobert, 1985). Além disso, a universidade deve possibilitar aos futuros profissionais a aquisição de uma personalidade no plano profissional, isto é, uma maneira socializada de ser, de pensar e de agir, ou seja, o profissionalismo.

Concorda com essa idéia Tardif (2002) quando afirma que os profissionais, em sua prática, devem se apropriar e se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados por intermédio de disciplinas científicas tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, conhecimentos científicos e técnicos passíveis de serem revisáveis, criticáveis e aperfeiçoados ao longo da carreira.

O questionamento evocou para a professora P2 muitos sentimentos e emoções como podemos constatar através da sua manifestação:

“Meu autorretrato docente não inicia com o fato de ter passado no vestibular e freqüentar as disciplinas dessa graduação de Pedagogia. Muito inteligentes esses teóricos. Eles não precisam do meu respeito. Quem sou eu?! Mas bem que eu gostaria de vê-los praticando suas teorias lá com a turma das crianças na sala de aula, de março a dezembro, cumprindo hora-relógio com mais de vinte alunos querendo atenção, exigindo seu direito de atendimento, com indisciplina, etc... É muito fácil falar dos outros, criticar os que estão na ativa de “lá de seu gabinete”. Queria presenciá-los dando-nos seu exemplo, na prática de docentes perfeitos.”

E ainda, a professora P2 referiu: *“Aprendi muito com Piaget, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Vygotsky, Wallon, Magda Soares, Jussara Hofmaman, Jaqueline Moll e outros cobras. Valeu!”*

O depoimento da professora faz emergir uma gama de interpretações. Inicialmente afirma que sua opção pelo magistério veio desde a infância e, embora em sua fala deixe transparecer pouco reconhecimento à formação acadêmica, no cotidiano da escola observado e registrado por mim no diário de campo, a professora revela a apropriação de conhecimentos teóricos associados a sua experiência que determinam uma prática diferenciada. Atuando com crianças na mais tenra idade organiza situações de ensino e de aprendizagem que proporcionam à valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, análise da realidade, a contextualização dos conteúdos com muita amorosidade (Freire, 1994), valorização e emprego das atividades lúdicas, trabalho com material concreto, o que denota conhecimento das etapas da formação psíquica e da cognição humana (PIAGET, 1986).

Por uma série de fatores que mereceriam ser investigados, a professora não tem consciência do quanto se apropriou dos conhecimentos pedagógicos no decorrer do curso superior, pois a mesma afirma *“Embora tradicional, fico com a certeza que minha preocupação e dedicação pedagógicas de trabalharmos juntos, família e profe, para que essas crianças sejam bem sucedidas na escola, para a vida”*.

Essa professora desenvolve uma prática fundamentada no diálogo que privilegia o desenvolvimento das crianças nos seus aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores e, ainda, de forma interdisciplinar, trabalha com valores e atitudes buscando a formação das crianças como um todo, alicerçada nos pressupostos construtivistas (Piaget, 1980), no entanto, insiste em se denominar “tradicional”. Na prática, não verificamos uma postura e um exercício docente tradicional, mas sim dinâmico e muito prazeroso para as crianças com as quais trabalha, desenvolvendo uma proposta sociointeracionista (Vygotsky, 1998). Ao contrário do que se poderia imaginar, a professora, nos seus trinta e dois anos de exercício no magistério, embora deixe transparecer certos descontentamentos, mantém-se otimista, comprometida, surpreendentemente enérgica e aberta, o que Knight (2005) chama de vitalidade docente.

Outro aspecto que corrobora com minha afirmação é que, nos encontros pedagógicos semanais que acontecem na escola, a professora em questão, mantém seu posicionamento crítico em relação ao trabalho, no entanto socializa ideias com seus pares e orienta as colegas com sugestões, reflexões e outras contribuições sobre o fazer pedagógico. Um exemplo disso é a “Oficina de Tabuada” que desenvolve a fim de orientar as colegas professoras sobre o ensino da Matemática de forma concreta, por gostar muito dessa disciplina.

Ainda, referindo-se ao curso superior assim se manifestou a professora P2 *“Concluindo, passei quase cinco anos brigando comigo mesma por estar na faculdade errada e precisando do canudo para 2007. O meu sonho era cursar Filosofia ou Matemática. Até podia ser Educação Infantil. Não deu certo. Adequei-me, dançando conforme a “SINFONIA”... Ficarão na memória*

também muitos momentos hilários, que serão lembrados com carinho e saudades. Todos os entraves passarão. E nós... Passarinho! – Não é, profe?

Considero relevante o fato de que a professora declarou buscar a formação superior para “ter o canudo” em 2007 e revelou ser a trajetória acadêmica um misto de realização e revolta manifestando-se até certo ponto, com ironia, citando Quintana.

Cabe registrar que, atualmente, a referida professora atua como professora substituta na Educação Infantil e nas Séries iniciais do Ensino Fundamental. A atual situação funcional da mesma fez desabar seus sonhos em relação à formação superior, pois considerando a experiência de 32 anos da professora atuando na Educação Infantil, cuja mobilização para o curso superior foi garantir sua atuação, hoje não pode atuar na série pretendida, embora com “o canudo”. Isto se deve ao fato que no ano de 2008 a rede municipal, de acordo com o que prevê a lei, assumiu Educação Infantil no município. As turmas de Educação Infantil das escolas estaduais do município de Guaporé continuam funcionando no mesmo espaço físico da escola sendo atendidas por professoras da rede municipal de ensino. A partir da situação narrada poderíamos nos perguntar: como está hoje a mobilização dessa professora? Como vê hoje a trajetória de formação em nível superior? Como estará se sentindo?

Tal fato revela, ainda, a necessidade de se reconhecer as dificuldades encontradas no decorrer da carreira docente, seja âmbito pessoal ou das instituições onde se efetiva a docência. Temos acompanhado nos últimos anos o aumento da responsabilidade da escola no que se refere à educação das crianças e jovens, e ainda as políticas públicas em educação, seja na esfera federal, estadual e municipal, exigindo novas metas, determinando não raro, uma insatisfação dos professores ao longo da carreira.

Por mais que tenham ocorrido avanços em relação ao sistema educacional brasileiro, ainda enfrentamos a pouca valorização dos professores, os baixos salários, a carga horária excessiva e modelos pedagógicos tendo como meta a padronização de saberes, com uma lógica de tempo, de conteúdos e de metodologias que não atende às diversidades

dos alunos, produzindo assim a exclusão, contribuindo para o insucesso escolar.

De forma geral, todas as professoras reconhecem a importância da formação universitária na construção de saberes para lidar com o cotidiano escolar, como expressa a professora P5 *“Com o passar das atividades e da experiência percebemos que algo nos falta, por mais que nos esforcemos e busquemos chega um momento que sozinhos não alcançamos nossos objetivos. Passa a ser o momento de buscar algo mais para nossa profissão docente, que procurei não somente através de cursos de formação continuada, mas também, através da graduação em Pedagogia a fim de conhecer, desenvolver e articular novas estratégias de ensino para que cada vez mais eu viesse a gostar do que faço: trabalhar em educação”*.

A fala da professora oportuniza a compreensão de que a mesma buscou da formação universitária o conhecimento de novas estratégias de ensino, ou seja, para essa professora, a formação acadêmica possibilitou a inovação, o domínio de novas formas de aprender e de ensinar, ou seja, a apropriação de saberes científicos pedagógicos.

A professora P1 assim se manifestou *“Refletindo com profundidade e lucidez, penso ter sido minha formação universitária a aquisição de conhecimentos teóricos e uma maneira de transitar entre a Antropologia Pedagógica, a Psicogênese da Educação e a constatação de que minha atuação condiz com minha concepção pedagógica; onde tenho liberdade de selecionar métodos, técnicas e rumos que penso se adequem à turma em que atuo, tendo a sensibilidade como característica primordial para educar”*. A fala remete aos saberes docentes construídos a partir dos conhecimentos universitários, como esclarece Tardif (2000, p. 68) dizendo que *o saber profissional é associado tanto as suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção*.

Nesse sentido, é possível afirmar que a formação universitária para as professoras participantes ocupa importante papel na sua trajetória de formação para a docência, sendo que as mesmas apóiam sua prática em conhecimentos especializados e formalizados, entretanto os mesmos são elaborados, contextualizados e não simplesmente aplicados, como anuncia a

professora P1 no parágrafo anterior, quando explica que escolhe com autonomia os métodos e técnicas de acordo com a realidade em que atua.

As falas das professoras revelam o caráter reflexivo da ação docente o que demonstra que as mesmas superam a concepção do aplicacionismo (Tardif, 2000) e caminham para construções e reconstruções, à luz dos conhecimentos universitários, priorizando as necessidades e urgências dos contextos.

Pertinente a esta reflexão podemos citar Gauthier (1998) que chama atenção para o “*reservatório de saberes*” necessários ao ensino e destaca que o saber disciplinar se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo. Assim, o professor não produz o saber disciplinar, mas para ensinar precisa conhecer os saberes disciplinares e as teorias subjacentes aos mesmos. Nas universidades e cursos distintos, o professor se apropria de conhecimentos acerca das diferentes disciplinas que ensina. Ainda, para ensinar determinado saber de determinada área, ainda, o professor precisa se apropriar de saberes das ciências da educação que alicerçam a ação pedagógica. Ou seja, os diferentes saberes disciplinares (conteúdos) exigem o domínio de diferentes estratégias para o ensino específico da disciplina. A complexidade do ofício docente é uma realidade, uma vez que não basta saber o conteúdo para ensinar, exige também o conhecimento das ciências sociais e humanas, bem como das ciências da educação.

A formação universitária ou equivalente como demonstram diferentes estudos e, também, as falas das professoras participantes da presente pesquisa, oportunizam a apropriação dos conhecimentos especializados e formalizados a partir da conferência de um diploma para a obtenção de um título profissional. Embora esses conhecimentos sejam necessários, a prática mostra que não garantem a competência profissional. Além de o professor realizar os cursos de formação e aperfeiçoamento, precisa transformar este saber, fazer a transposição didática em contexto, o que exige autonomia, discernimento e capacidade de reflexão. É neste ponto que reside a essência e a incerteza de como se dá a tessitura da docência; cada professor se

desenvolve com sua singularidade. É para esta questão que buscamos resposta e que já existem tantos estudos.

6.3 A REFLEXÃO E A DOCÊNCIA

A reflexão significa o reconhecimento que a produção de novos conhecimentos sobre o ensino não constitui uma propriedade exclusiva dos estabelecimentos de ensino superior, universidades e centros de investigação e desenvolvimento: no fundo, reconhece-se que os professores também tem teorias que podem contribuir para um fundamento codificado do conhecimento do ensino.

(Zeichner, 1995, p. 385)

Prática reflexiva, postura reflexiva, professor reflexivo, saberes docentes, autonomia intelectual crítica termos em evidência nos referenciais atuais de educação, mais do que belas palavras que enaltecem discursos ou tornam leituras pedagógicas agradáveis e modernas. Mais do que um modismo pedagógico, contêm um grande significado para a prática docente. Apontam um caminho real, não acabado, que conduz à formação do professor ético e inovador e à transformação de práticas educativas muitas vezes estagnadas, reféns da racionalidade acadêmica, que prioriza a transmissão de conteúdos e a reprodução das informações adquiridas, ou da racionalidade técnica que obedece acriticamente a normas e prescrições.

Schön (1992), o inspirador do movimento do professor reflexivo defende a formação do professor, a partir da reflexão na ação, para ser capaz de solucionar problemas que se apresentam no cotidiano. O mesmo autor postula uma nova epistemologia da prática, que pode orientar uma possível

mudança na formação do profissional fortalecendo um clima de paixão, emoção, cooperação e confiança em suas atividades.

A formação de um prático reflexivo demanda formas de investigação novas para a maioria das escolas formadoras de profissionais docentes: a investigação sobre a reflexão na ação, característica dos práticos competentes que centram sua *praxis* no diálogo como elemento essencial para sua tarefa comunicativa, na qual estão implicados sentimentos e conhecimentos.

A reflexão sobre a prática favorece a solução de problemas, a construção de novos saberes para dar respostas às questões emergentes do contexto, levando à construção de um tipo específico de conhecimento, o conhecimento prático. Nesse particular, pode-se reconhecer nessa experiência o início da construção do professor reflexivo, a qual exige segundo Dewey (1959) três atitudes fundamentais:

- *abertura de espírito* para escutar diferentes opiniões, reconhecer erros e acertos e buscar outras alternativas para a situação vivenciada;
- *responsabilidade*, que implica o atendimento às conseqüências pessoais, sociais e políticas de sua ação pedagógica sobre a vida de seus alunos e;
- *empenho*, para desenvolver sua atividade docente com energia, dinamismo e renovação para a quebra da rotina.

Segundo Alarcão (2003), a noção de professor reflexivo fundamenta-se no reconhecimento de que o ser humano é um ser criativo e não um mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores. Reconhecer a capacidade reflexiva do professor é compreendê-lo como um ser humano em permanente aprendizagem e reconstrução, criativo, sensível, capaz de criar e atuar de forma inteligente, situada e reativa em situações imprevistas, incertas com as quais se depara em seu fazer docente. Nesse sentido Nóvoa (1992, p.25) salienta:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e

criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

De acordo com Zeichner (1993), refletindo sobre a própria prática, cada professor compreende melhor sua atividade, na medida em que examina a maneira como ensina e como constrói seu conhecimento docente, como ilustra a fala da professora P1 *“Aos poucos, entre erros e acertos, construções, observações, buscas e reflexões, atuando em classes multiseriadas obrigaram-me a desenvolver e decodificar o processo de ensino e de aprendizagem.”*

A professora P2 assim se expressou *“Algumas disciplinas da graduação me fizeram refletir muito sobre minha docência. Fiquei meio perdida no Estágio 2, com os Projetos de Trabalho devido ao índice, que na real era o como. Essa experiência valeu...”* A afirmação da professora revela que os cursos de formação de professores exercem papel muito importante para que o professor mobilize sua capacidade reflexiva para responder às instabilidades do cotidiano da escolar, articulando a teoria à prática de forma crítica e reflexiva, buscando reconstruir a teoria à luz das exigências do contexto em que atua.

Zeichner (1993, p.17) nos diz que:

Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorá-la com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

A reflexão sobre a ação é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas que emergem do cotidiano. A postura reflexiva implica intuição, emoção e paixão; por esse motivo, não é uma fórmula que possa ser ensinada aos professores. Cada professor necessita empregar sua capacidade reflexiva, criatividade, iniciativa, estabelecer relações e ter abertura de espírito a fim de ultrapassar o nível meramente descritivo e atingir a essência da reflexividade enquanto meio para interagir com o conhecimento e mediá-lo de forma autônoma e flexível, construindo novos saberes, inspiradores de novas ações (Alarcão, 2003),

como afirma a professora P 4 “*Em primeiro lugar, a força de vontade para não desistir diante dos obstáculos, acreditando sempre que é possível. Buscar em cada dificuldade encontrada um incentivo ou uma reflexão para superar o que não foi atingido*”.

Perrenoud (2002, p.26), ao apresentar modelos diferentes de profissionais, destaca o modelo onde o professor é um profissional reflexivo:

[... esse modelo, em nossa opinião, a dialética entre a teoria e prática é substituída por um ir e vir entre PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA; o professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias; a formação apóia-se nas contribuições dos participantes e dos pesquisadores; ela visa a desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo AÇÃO-CONHECIMENTO-PROBLEMA, utilizando conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidades de análise de suas práticas e de metacognição].

Segundo o mesmo autor, a postura reflexiva mobiliza saberes teóricos e metodológicos, mas não se reduz a eles. Ela não pode ser ensinada e pertence ao âmbito das disposições interiorizadas. Há um movimento pessoal, interno e subjetivo necessário ao professor para se constituir enquanto professor reflexivo e favorecer a instalação de esquemas reflexivos, baseando-se no *habitus*, um sistema de esquemas de pensamento, de percepção, de avaliação e de ação das práticas.

O professor, à medida que reflete sobre sua prática, transforma-a e transpõe os saberes teóricos, aplicando-os significativamente à realidade que emerge dos seus educandos, como podemos constatar na fala da professora P1 “*Refletindo com profundidade e lucidez, penso ter sido minha formação acadêmica a aquisição de conhecimentos teóricos e uma maneira de transitar entre a Antropologia Pedagógica, a Psicogênese da Educação e a constatação de que minha atuação condiz com minha concepção pedagógica; onde tenho liberdade de selecionar métodos, técnicas e rumos que penso se adequarem à turma em que atuo, tendo a sensibilidade como característica primordial para educar*”.

Nessa mesma linha reflexiva, Enricone (1976) afirma que o educador é o sujeito da História e da Cultura, que se constrói através da ação, situado no

espaço e no tempo, inserido na natureza e capaz de transcendê-la, transformando-a e recriando-a. Assim, seu comprometimento com o ensino ultrapassa a simples condição de transmissor de conteúdos ou de informações.

A postura reflexiva do professor é uma preocupação contemporânea acenando com possibilidades para a reconstrução da ação docente. Para Alarcão (2001), a reflexividade constitui-se como uma característica fundamental do paradigma educacional emergente; o professor é um profissional cuja ação envolve seres humanos impregnada de uma racionalidade dialógica e interativa, opondo-se à idéia socialmente aceita do saber do professor como reduzido ao domínio de conteúdos e técnicas de ensino; a postura reflexiva vem, então, reconceitualizar o papel dos docentes como intelectuais atores da reconstrução da escola inovadora.

Segundo Grillo (2001, p.78),

A docência realizada pelo professor para dar conta do ensino apresenta-se desde logo como uma atividade complexa, pela convergência concomitante de questões teóricas e práticas, com origens no enfrentamento do cotidiano escolar – a dimensão interna da docência – e ainda na reflexão pedagógica sobre o homem e suas finalidades - a dimensão externa, - indagando sobre a quem, para que e o que ensinar.

O professor reflexivo tem condições de permanentemente avaliar sua prática de forma crítica, a fim de construí-la e reconstruí-la no contexto de sua atividade, questionando sua própria prática, aprimorando-a e assumindo a responsabilidade social da educação.

Em relação à apropriação dos conhecimentos teóricos da graduação e a prática de sala de aula, a afirmação da professora P2 evidencia uma postura reflexiva sobre sua formação e sobre a própria ação: *“Por enquanto não adotarei esta prática ao pé da letra, no meu dia a dia de sala de aula. Somente o farei quando tiver “digerido” muito bem essa teorização e me sentir muito segura. Até porque, de certo modo, trabalho numa linha de abertura, em que o aluno traz seus livrinhos de histórias, gravuras, curiosidades interessantes, fotos, CDs, e, tudo é apresentado e explorado, significando.*

Ao referir-se à própria formação e à própria atuação em sala de aula, a professora demonstra capacidade reflexiva sobre si, sobre suas escolhas pedagógicas para a realização de uma mediação pedagógica significativa e contextualizada.

A partir do exposto constata-se que as professoras participantes assumem uma postura crítica e reflexiva sobre sua formação para a docência na medida em que se manifestam sobre suas apropriações teóricas, como também no próprio campo de trabalho, buscando não só o seu próprio desenvolvimento pessoal, mas também de seus alunos e da instituição na qual exercem sua função docente, como nos anuncia Alarcão (2003, p. 46) “*Queremos que os professores sejam seres humanos pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua acção profissional.*”

Neste aspecto, cabe chamar atenção para o que traz Zeichner (1993) quando aponta para a “ilusão da reflexão”, ou seja, o discurso individual do professor sobre a própria prática, sob seus próprios trabalhos, nem sempre traduz a reflexão como prática social, o que não se trata de uma forma passiva de reflexão, mas sim, como afirma Leite (2002) ‘*um processo de investigação/reflexão/acção*”.

Ainda, Leite (2006) apresenta o “amigo crítico” como um grande colaborador para uma análise reflexiva no interior da escola:

A experiência tem-me demonstrado o peso que as rotinas geram e o desestímulo que por vezes reina junto de colegas, professores, que nem sempre conseguem captar o entusiasmo dos alunos ou que, apesar de investirem fortemente no bom exercício profissional, não emergem do anonimato para que a todos empurra a escola de massas. É na intenção de permitir a existência de apoios à inovação, de ampliar as representações que por vezes se tem dos projectos quando para eles se parte, mas também de exercer algum efeito clínico que impeça situações de desentusiasmo, que tem sido proposto o recurso a assessorias externas que, funcionando na lógica do um “amigo crítico” (Leite, 2002, 2003), se envolve com a escola e os seus agentes na reflexão sobre as situações, trazendo “apports” para que esses agentes tomem as suas próprias decisões. (Revista *Currículo sem fronteiras* (ISSN 1654-1384) Volume 7 - Número 2 - Julho/Dezembro 2006).

O olhar e a escuta do “amigo crítico” pode nos auxiliar a refletir sobre a nossa própria prática no interior da escola e nos mobilizar para a reflexão a partir de situações reais.

As reflexões aqui apresentadas e falas das professoras mostram que as professoras compreendem como constroem a própria docência enquanto um movimento de ação-reflexão (Schön, 1987), balizado pelas noções fundamentais como conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, processo que leva as professoras a compreenderem como se constroem enquanto docentes levando-as a progredir no seu desenvolvimento e na sua tessitura da docência.

6.4. A CARREIRA DOCENTE: ENCANTOS E EXIGÊNCIAS

As participantes da pesquisa revelaram ainda uma postura segura em relação à escolha da profissão, como afirma a professora P1 *“A opção pelo magistério foi consciente, mesmo diante das adversidades e deficiências apresentadas quer na experiência e/ou funcionalidades.”*

A professora P2 enfatizou: *“Com pouco mais de oito anos, eu já havia decidido que queria ser professora de “ensinar as letras para a leitura”, pois tinha paixão em observar meu irmãozinho de cinco anos ser iniciado no letramento, com tempo e carinho, pela minha mãe .*

Nesse sentido, Contreras (2002) aponta três modelos de professores, a partir de seus diferentes modos de compreender e se situarem em relação às dimensões do ser professor: o professor técnico, o professor reflexivo e o intelectual crítico. Cada classificação compreende as competências que a prática exige, entretanto não podem ser exercidas independentemente, pois o contexto exige o entrelaçamento de diferentes saberes, posturas e competências para o alcance de seus objetivos.

Afirma, ainda, que mais do que uma postura reflexiva, o professor necessita desenvolver a autonomia intelectual como emancipação para a liberação profissional e social das opressões, superando as distorções ideológicas, com consciência crítica, na busca de mudanças do ensino e, por consequência, mudanças sociais na reconstrução da vida humana. Propõe, o mesmo autor uma análise de cada um dos modelos a partir da visão da autonomia do professor, autonomia essa que tem como foco não somente o

profissional, mas sim todo o seu entorno, pois a prática pedagógica é um “ato público”, é complexo e relacionado com a realidade.

Para Contreras (2002) a profissionalidade do professor deve compreender: uma obrigação moral, um compromisso com a comunidade e a competência profissional, sob os quais ele analisa os diferentes modelos de professores:

- a) **a obrigação moral:** para o referido autor, a primeira dimensão da profissionalidade docente deriva do fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem a realiza. Desta forma, acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com o desenvolvimento dos seus alunos enquanto pessoas, de forma ética e moral, exigindo do professor a consciência crítica e o reconhecimento do caráter transformador de sua práxis;
- b) **o compromisso com a comunidade:** essa dimensão da profissionalidade implica compreender que a prática docente não pode ser descontextualizada ou isolada, caracterizando a educação como um ato moralmente político, daí o compromisso das instituições educativas com a formação de valores e atitudes dos cidadãos, de forma a promover a inclusão, a igualdade e a justiça social.
- c) **a competência profissional:** a obrigação moral e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional com ambos. Assim, a realização do ensino necessita, de certo domínio de habilidades, técnicas, conhecimentos, princípios e consciência das conseqüências das práticas pedagógicas. É uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, capacitando o professor para assumir responsabilidades, mas que é construída no exercício da docência.

Contreras (2002, p. 85) afirma que:

Estes três aspectos da profissionalidade docente, estas três exigências do trabalho de ensinar podem ser concebidas e combinadas de maneiras diferentes em função das concepções profissionais das quais se parta, e que dependem, por sua vez, da forma em que se entenda o ensino: seu contexto educacional, seu propósito e sua realidade.

Segundo o referido autor, a autonomia docente deve ser entendida como a independência intelectual que se justifica pela emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas na busca de uma escola que contribua para a formação de cidadãos com consciência crítica, participativos, democráticos e politizados. Desta forma, a construção da autonomia é um processo dinâmico em um contexto de relações, acompanhada de um processo interior de compreensão e construção pessoal e profissional que só pode ser construída a partir do autoconhecimento, a partir de uma busca interior e da relação dos professores com seus pares nos espaços em que atuam, a partir das experiências de relacionamento, enquanto um movimento exploratório de elaboração pessoal e coletiva:

A autonomia profissional significa, por último, um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deva ser. (CONTRERAS, 2002, p. 214).

O autor citado defende, ainda, que é frágil a prática pedagógica que se fundamenta sobre somente um dos modelos citados, pois entende que a autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente, no qual deve se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Traz à reflexão o percurso em que se constata o entrelaçamento dos aspectos pessoais (os próprios compromisso pessoais) com os de relacionamento (já que o ensino sempre se realiza num contexto de relações pessoais e sociais); as tentativas de compreensão e equilíbrio social com a defesa profissional de valores educativos e a independência de juízo com participação social.

A relação entre autonomia e profissionalidade é uma reivindicação da dignidade humana das relações trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática do ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, que atuem como elementos constitutivos da própria prática. É um direito e uma necessidade (questão das greves, leis,...).

Para Nóvoa (1995), os professores têm de reencontrar novos valores que permitam atribuir um sentido à ação docente; precisam edificar normas de funcionamento e regulações profissionais que substituam os enquadramentos administrativos do Estado.

A produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho que deve abranger o interior e o exterior da profissão, por isso não é imediato e demanda interações e partilhas. É necessário que o novo profissional docente fundamente-se em regras éticas, em relação aos envolvidos no processo educativo e na prestação de serviços de qualidade. É também necessário que a nova cultura profissional se pautem por critérios de grande exigência em relação à carreira docente: condições de acesso, avaliação, progressão e outros aspectos.

Os professores constituem um dos mais numerosos grupos profissionais das sociedades contemporâneas, o que, por vezes, dificulta a melhoria do seu estatuto socioeconômico. Toda gente conhece um ou outro professor que não investe na sua profissão, que não possui as competências mínimas, que procura fazer o mínimo possível.

O professorado no seu conjunto é penalizado pela experiência destes “casos”, que a própria profissão não tem maneira de resolver: os colegas estão amarrados por uma “solidariedade” muitas vezes deslocada; os diretores das escolas recusam-se a intervenções suscetíveis de serem consideradas autoritárias; os sindicatos são supostos defenderem os interesses de todos os seus membros. Neste sentido, parece fundamental dotar a profissão docente dos mecanismos de seleção e de diferenciação, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade.

Os aspectos históricos e as reflexões apresentadas pelo autor nos remetem à grande responsabilidade dos centros de formação de professores

e do seu papel no desenvolvimento de propostas que contemplem os vários aspectos da profissão professor.

É urgente e necessário o repensar e o reestruturar dos cursos de formação numa nova perspectiva, buscando a articulação entre Universidade e Escola na busca de soluções conjuntas para a crise do ensino e da profissão docente.

Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a *profissão professor* e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores. (Nóvoa, 1995, p. 31)

O professor assume sua prática. Ninguém pode assumir pelo outro ou determinar como deve ser a prática do outro. Cada um faz o seu caminho de aprimoramento, de construção de autonomia, entretanto a construção da autonomia é defendida como forma de os indivíduos se constituírem e se relacionarem, não como uma capacidade individual, mas como uma construção da coletividade.

A perspectiva reflexiva do professor nos permite construir a noção de autonomia como exercício como forma de intervenção nos contextos da prática onde as decisões são produtos de consideração da complexidade, ambigüidades e conflitos.

Na perspectiva do professor técnico, a autonomia entendida como um atributo do especialista é unilateral. Para o intelectual crítico, a autonomia é entendida como emancipação: liberação profissional e social das opressões, superação das distorções ideológicas, configuração de uma vontade comum. Entretanto, Contreras (2002) amplia esse conceito, traz a idéia de autonomia como exercício, como construção, deve-se desenvolver em relação ao encargo prático de uma tarefa moral, da qual se é publicamente responsável, e que deve ser socialmente participada.

A autonomia se constrói no encontro, como desenvolvimento das convicções e finalidades profissionais, mediadas pelo entendimento, pelo

diálogo; entender as perspectivas e expectativas sociais é tão importante como se fazer compreender socialmente por parte dos profissionais.

A autonomia profissional, no contexto das exigências sociais da prática de ensino, deve ser entendida pela definição das qualidades sob as quais se realizam tais relações sociais, com outros profissionais e colegas, ou com setores e agentes sociais interessados e envolvidos.

A autonomia profissional não só define a necessidade de mediar interesses, mas também de uma distância crítica em relação aos interesses da comunidade. É a posição que faz o ensino não se restringir à mera reprodução da realidade, mas contribuir para que se emancipem, transformem a realidade de forma crítica e participativa. A autonomia vista sob este prisma, traz a reflexão sobre os valores educativos e sociais, os ideais de sociedade, de homem e de mundo.

O distanciamento reflexivo e crítico dos professores é condição para se tornar possível que o processo formativo dos alunos possa colaborar com a formação de cidadão, críticos, participativos pelos valores democráticos e igualitários.

A autonomia é um processo dinâmico em um contexto de relações se for entendida como acompanhada de um processo interior de compreensão e construção pessoal e profissional. Não pode se reduzir a uma autonomia apenas racional, a dimensão afetiva e emocional está na base da sensibilidade moral. Autonomia não tem a ver com ausência de insegurança, mas com a oportunidade e o desejo de considerar tanto as convicções quanto as inseguranças em matéria de trabalho profissional, enfrentando-as e problematizando-as.

Contreras (2002) caracteriza a autonomia profissional como um entrelaçamento entre a identidade profissional e as vinculações sociais, de forma dinâmica, num processo, assim resumido:

- a) da independência de juízo;
- b) para a constituição da identidade no contexto das relações;
- c) conseguindo manter certo distanciamento crítico;
- d) sendo conscientes da parcialidade de nossa compreensão dos outros;

- e) uma qualidade da relação com os outros, mas também uma compreensão de quem somos;
- f) compreender a nós mesmos e as nossas circunstâncias é, também, parte de um processo de discussão e contraste com os outros.

A autonomia docente deve ser entendida como a independência intelectual que se justifica pela emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas na busca de uma escola que contribua para a formação de cidadãos críticos, participativos, democráticos e politizados.

Nesse sentido, a autonomia não tem como finalidade a competitividade, mas sim, a convicção de que o desenvolvimento de um processo educativo crítico e transformador passa, necessariamente, pela autonomia profissional juntamente com a autonomia social.

Segundo Olgaíses Maués (2003), a ênfase na formação prática é outro componente da reforma internacional da formação do magistério. A justificativa apresentada para tanto é que, à semelhança de outras profissões, o futuro professor precisa entrar em contato real com o meio em que deverá atuar, devendo desde o início de a formação assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento direto para a realização delas. Donald Schön (1992) tem sido um dos grandes inspiradores desse modelo de formação com ênfase na prática, com estudos sobre o prático reflexivo segundo o qual a reflexão no curso da ação e sobre a ação é o ponto de partida para uma formação com qualidade.

7. REVENDO CONCEPÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA

7.1. A TESSITURA DA DOCÊNCIA

Para Sacristán (1992), o professor é o centro condutor visível dos processos de educação institucionalizados. Este papel central que o professor ocupa permite a reflexão sobre as diferentes tendências pedagógicas que verificamos nos profissionais responsáveis pelo ensino em nossas escolas. É muito clara a diversidade de práticas que vão desde as mais tradicionais, impregnadas pelo autoritarismo, aulas centradas no professor, na memorização de conteúdos, situações de aprendizagens pouco significativas e desvinculadas da realidade, até práticas que evidenciam uma evolução epistemológica e se constituem em alicerce para a formação integral dos educandos de forma crítica, reflexiva, contextualizada e significativa.

O espaço de sala de aula apresenta pluralidades, incertezas e conflitos cada vez mais evidentes, que exigem do professor não só o conhecimento científico acadêmico, mas também habilidades específicas para administrar as situações que se apresentam no decorrer da práxis pedagógica.

Os estudos de Nóvoa (2000) apresentam argumentos que sustentam a idéia de que o professor, desde sua formação inicial e ao longo de sua carreira busca reproduzir modelos de práticas com as quais interagiu ao longo de sua própria vida de estudante, bem como nos cursos de formação para o magistério seja em nível médio ou em curso superior. Sob esse ponto de vista, o fazer pedagógico do professor é plural, construído ao longo da vida do professor enquanto pessoa.

Tal afirmação encontra sustentação nas falas das professoras: P2. *“Tinha paixão em observar meu irmãozinho de cinco anos ser iniciado no letramento, com tempo e carinho, pela minha mãe”.*

P4. *“Sempre pude contar com professores profissionalmente muito bem preparados, competentes, sempre dispostos a ajudar e a entender as angústias e frustrações encontradas, dando aquela ‘força’, ‘palavra’ que precisamos ouvir”.*

P5. “Fatos como lembrar nossos professores que foram significativos em nossa infância, pelos quais muitas vezes no início de nossa caminhada procuramos nos ‘espelhar’ ou mesmo lembrar amigos e colegas de profissão são importantes, pois através das trocas de experiência enriquecemos cada vez mais nosso trabalho, nossa prática pedagógica”.

Desta forma, é possível afirmar que professor nunca define sozinho em si mesmo seu próprio saber profissional, tampouco ele é recebido nos cursos de graduação em nível superior. Esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação de diversos grupos e da articulação de muitos outros saberes.

A formação do professor é complexa e ocorre em rede, com o estabelecimento de infinitas conexões, segundo Maturana (2003), *conexões rizomáticas* que permitem a apropriação de conhecimentos que se articulam resultando num saber cada vez mais elaborado, produzindo uma prática pedagógica entendida como um processo que se constrói, como traz Fernandes e Genro (2005, p. 73):

A prática pedagógica entendida como teia de relações (FERNANDES, 1999) tecida com múltiplos fios: conhecimento acumulado, memórias educativas, experiências significativas dos grupos, visão de mundo, valores e sentimentos caracterizando este espaço social, complexo e dinâmico, onde emergem possibilidades não determinadas por um projeto prescritivo e hermético. Nesse sentido, a relação de mútua produção entre teoria e prática sedimenta uma possível intervenção pedagógica, orientada por meios, movimentos e valores democráticos.

Daí a necessidade de os professores em início de carreira desenvolverem autonomia para que construam uma prática pedagógica reflexiva, tornando-se “professores-investigadores”, capazes de enfrentar as situações pedagógicas sempre novas e diferentes, com uma *visão caleidoscópica* do mundo do trabalho docente, como afirma Alarcão (2001), possibilitando a reflexão sobre as vivências que conduzem à construção de conhecimentos.

Gauthier (1998, p.20) chama atenção para:

Uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários á execução das tarefas que lhes são

próprias. Ao contrário dos vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo de sala de aula, ele resiste a sua própria conceitualização e mal consegue se expressar. Na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a sua ignorância em relação a si mesmo.

Assim como no universo “*tudo está tecido junto*”, tudo se relaciona de forma sistêmica (Morin, 2002), a construção da docência, tanto para o principiante na carreira, quanto para o docente experiente (TARDIF, 2002) necessita ser continuamente reelaborada e transformada dentro do contexto de atuação, pois é no entrelaçamento dos constructos teóricos, dos práticos e da experiência à luz da compreensão subjetiva de cada sujeito que se constrói o professor.

Nóvoa (1995) chama atenção para que a crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação em curto prazo. As conseqüências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante, ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional e outros.

Esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação.

Acompanhamos durante o século XX muitas tentativas de inovações e transformações na área educacional, a partir da crise de paradigmas vivida pelos diferentes ramos da ciência. Para que ocorra uma verdadeira transformação do ensino, é preciso romper com a lógica da educação forjada a partir da visão cartesiana, linear e fragmentada da realidade.

Nóvoa (1995) traz reflexões sobre a questão de que muitos professores exercem a profissão docente à espera de “algo melhor”, sendo que esta espera se eterniza. Tal fato poderá manter professores no ensino contra sua

vontade, buscando outras funções paralelas, o que não qualifica o trabalho docente.

Repensar os cursos de formação de professores a partir da autonomia das Universidades e das escolas pelos acordos que são estabelecidos entre ambos é condição necessária para a reestruturação das políticas públicas de formação para a docência, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua (HARGREAVES, 2004).

A articulação entre a Universidade e a escola passa pela definição de novas figuras profissionais e pela valorização dos *espaços da prática e da reflexão sobre a prática* (ZEICHNER, 1993). Os esforços inovadores na área de formação de professores contemplam práticas de *formação-ação* e de *formação – investigação*.

A história da profissão docente nos mostra que no momento em que os professores começaram a associar-se em organizações sindicais, organizativas e sociais, houve a consolidação do estatuto do professor, que foi um elemento primordial na construção da identidade da profissão.

Para Nóvoa (idem), a diversificação das dinâmicas associativas a que tem assistido é um sintoma da incapacidade do modelo sindical para responder às novas necessidades organizativas dos professores. Afirma ainda, que, as formas associativas emergentes exprimem-se através:

- da identificação de um *saber disciplinar* (associações por áreas: professores de história, de matemática, etc...) que encerra o risco de uma fragmentação;
- da manifestação de *tendências pedagógicas*, que focaliza o ensino em equipe, espaços de cooperação;
- de vontade de exercer um *novo poder profissional*, que procura reagir contra o controle estatal para que se tenha mais autonomia.

A relação dos professores com o saber e a formação docente constitui um dos principais focos da história da profissão docente. Presenciamos, hoje, intermináveis debates sobre a pedagogia e as ciências da educação: os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas

transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico?

A análise da evolução dos currículos da formação de professores revela uma oscilação entre três pólos: **o metodológico** (que privilegia as técnicas e os instrumentos da ação docente), **o disciplinar** (centrado no conhecimento de cada área do saber) e **o científico**, tendo como referência as ciências da educação, numa perspectiva autônoma ou enquadrada em outras ciências sociais e humanas.

Os professores têm de reencontrar novos valores que permitam atribuir um sentido à ação docente; precisam edificar normas de funcionamento e regulações profissionais que substituam os enquadramentos administrativos do Estado.

A produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho que deve abranger o interior e o exterior da profissão, por isso não é imediato e demanda interações e partilhas. É necessário que o novo profissional docente fundamente-se em regras éticas, em relação aos envolvidos no processo educativo e na prestação de serviços de qualidade. É também necessário, que a nova cultura profissional se pautem por critérios de grande exigência em relação à carreira docente: condições de acesso, avaliação, progressão e outros aspectos. Nóvoa (1995, p.30) nos diz:

No fundo, o que está em causa é a possibilidade de um *desenvolvimento profissional* (individual e coletivo), que crie as condições para que *cada um* defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o conjunto dos professores projete o futuro dessa profissão, que parece reconquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio.

Os aspectos históricos e as reflexões apresentadas pelo autor nos remetem à grande responsabilidade dos centros de formação de professores e do seu papel no desenvolvimento de propostas que contemplem os vários aspectos da profissão professor.

É urgente e necessário o repensar e o reestruturar dos cursos de formação numa nova perspectiva, buscando a articulação entre Universidade e Escola na busca de soluções conjuntas para a crise do ensino e da profissão docente.

Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a *profissão professor* e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores. (Nóvoa, 1995, p. 31).

Leite (2005, p 379) partilha com as idéias de Nóvoa (1995), quando afirma:

Os discursos que concebem a escola como uma instituição que, com outras instituições da comunidade, se tem de envolver para formar a “cidade educativa” tem subjacente que os professores construam identidades profissionais afastadas das que tradicionalmente lhes eram concebidas e das que eu própria, nos anos 70 (e como atrás dei conta) me atribuí. Ou seja, o reconhecimento da escola inserida numa “cidade educativa” implica que os professores valorizem “o seu papel como animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e como organizadores de situações educativas”.

Para Leite (2006), compete à formação docente o desenvolvimento de uma racionalidade crítica que se constitua em apoio ao professorado na identificação dos problemas com os quais se defrontam no cotidiano escolar, para que sejam capazes de contextualizá-los a fim de buscar possíveis soluções para os mesmos.

A referida autora aponta ainda que a formação continuada a partir do contexto em que a prática se efetiva como elemento para a resolução dos problemas emergentes no contexto escolar é única e experiencial, pois nos afirma que “*As ações educativas enquanto situações práticas contêm características de incerteza e imprevisibilidade que as tornam únicas e não generalizáveis para explicações universais e teorizações absolutas.*” (p. 66)

Assim, Leite (2006) sustenta que as instituições de formação de professores têm de participar de processos de profissionalização e de formação (inicial e contínua) e que se estendam até as práticas docentes iniciais, com vistas a fortalecer a relação teoria-prática e a encontrar sentido para o agir educativo.

É corroborando com essa idéia que, nesses últimos anos, as instituições de Ensino Superior formadoras de docentes têm sido conclamadas a reestruturar suas propostas político-pedagógicas, buscando a interlocução entre os saberes acadêmicos, práticos e da experiência, no sentido de possibilitar aos acadêmicos a compreensão de que o ser pessoa e o fazer docente estão imbricados entre si e se influenciam constantemente.

Nesse sentido, encontramos em Demo (2001) o apontamento de que o *saber pensar* como estratégia metodológica, habilidade de aprender, gestação da consciência crítica que alicerça a conquista da autonomia, sobretudo solidária não só para a aprendizagem escolar, mas, sobretudo de aprendizagem para a vida e para a cidadania.

Partilhando dos posicionamentos referenciados pelos autores citados nos parágrafos anteriores, Tardif (2002) também reconhece que o saber no ato de ensinar não é neutro, mas sim permeado pela complexidade da subjetividade do professor, quando nos diz que a formação profissional necessita ser direcionada para a prática, por conseguinte, para a escola enquanto local de trabalho dos professores. Esta percepção permite constatar que os saberes (conhecimentos, competências, habilidades e outros) trabalhados pelas instituições de formação devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas. A prática profissional não é um campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, é um espaço original de produção de saberes e de práticas inovadoras.

A aplicação prática desse novo enfoque na formação docente implica certo número de transformações nas práticas vigentes, tanto inicial quanto contínua. A formação continuada ou em serviço pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu contexto, com o entendimento de que não só atinge o professor, mas todos aqueles que atuam na escola, quer sejam administradores, supervisores, orientadores, quer pessoal de apoio.

7.2. OS NOVOS RUMOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação continuada constitui-se na condição básica para que o professor esteja em contínua construção, superando a formação inicial e voltando-se para as necessidades e situações vividas no decorrer da carreira, formando-se de forma reflexiva. A reflexão sobre a ação (Schön 1992) é condição indispensável para a prática reflexiva.

Para Maués (2003), de maneira geral a formação contínua constitui parte integrante de todas as reformas que se estão processando, tendo sempre como objetivo maior a busca de um alinhamento dos professores que já estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional. O fato em si, sem uma análise mais aprofundada, parece trazer nenhum problema no tocante aos fins da educação.

Minha prática e meus estudos apontam que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, o que possibilita configurar como vai sendo construída a função docente, pela articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente, com vistas à mobilização da autonomia crítica, comprometida com a transformação educacional e social.

Contreras (2002), afirma que o professor necessita desenvolver a autonomia intelectual como emancipação para a liberação profissional e social das opressões para que sejam superadas as distorções ideológicas, com consciência crítica, na busca de mudanças do ensino e, por conseqüência, mudanças sociais na reconstrução da vida humana e de uma escola que contribua para a formação de cidadãos com consciência crítica, participativos, democráticos e politizados.

A formação continuada ou em serviço prevista na LDB da Educação Nacional, pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu contexto, com o entendimento de que não só atinge o professor, mas todos aqueles que atuam na escola, quer sejam administradores.

Knight (2005) nos traz a idéia de que se faz necessário manter a vitalidade docente, *a vitalidade em ensinar*, a fim de melhorar a qualidade do

ensino. O referido autor traz à reflexão de que a vitalidade docente nos dias atuais se constitui num problema, pois muitos professores estão desmotivados e enfrentam situações que os levam a práticas com pouco entusiasmo. Afirma que são várias as etapas pelas quais passa a construção da docência e que há uma diversidade de compreensões acerca da ação docente, desde a fase inicial de socialização, que conduz a um sentido de pertença na busca de um repertório básico de habilidades docentes, em que os professores podem estar abertos a influências externas, com um sentido de autonomia associada a consciência de sua própria competência.

Destaca, ainda, que para melhor desenvolvimento da atividade docente se faz necessário a construção de um espaço de interação contínua, para a busca conjunta de soluções para os problemas enfrentados no cotidiano docente, apontando os projetos de aprendizagem como uma das maneiras de se buscar a renovação do professorado em qualquer nível de atuação, de forma criativa, realizada por sujeitos singulares e com intersubjetividade.

Maués (2003) afirma o aproveitamento de experiências com a validação correspondente constitui-se em outro elemento das reformas na formação de professores. A importância de considerar as experiências existentes é relevante, uma vez que esse aproveitamento tem servido para enriquecer a formação e valorizar as experiências existentes. Entretanto, a autora alerta para o cuidado de não simplificar a formação com a diminuição do período dos cursos, aligeirando a formação; traz à reflexão o dado que o aumento do número de diplomados, num jogo de estatística que serve para impressionar os organismos financiadores, não representa melhoria na qualidade da formação e conseqüentemente do processo de aprendizagem.

Moita (1995) diz que a formação docente é processo em que cada pessoa *“permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação, constituindo-se assim, num processo permanente.*

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a

singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com seus contextos. Um percurso de vida é um percurso de formação, no sentido em que é um *processo* de formação (...)

Assim, os apontamentos de Moita (1995) nos permite o entendimento de que a formação continuada não é uma atividade de aprendizagem restrita, situada em tempos e espaços precisos, mas sim uma ação vital de construção de si próprio, sendo o professor o principal *“utensílio”* do seu trabalho e o *principal agente da sua formação*.

Enquanto processo, a formação continuada se constitui na possibilidade de atualização constante uma vez que a realidade se configura com uma grande plasticidade e exige que nós, educadores, estejamos em contínuo devir para estarmos abertos às mudanças e à apropriação de conhecimentos que nos auxiliem a trabalhar com a instabilidade do cotidiano escolar. A formação continuada ou em serviço pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu contexto, com o entendimento de que não só atinge o professor, mas todos aqueles que atuam na escola, quer sejam administradores, supervisores, orientadores, quer pessoal de apoio.

Neste ponto, a universidade pode trazer uma contribuição significativa. Em teoria, ela é o lugar do pluralismo científico, da crítica e da prática da dúvida. Essas características tradicionais da universidade parecem essenciais para se evitar uma visão redutora do ensino e a dominação incontestada de uma ortodoxia profissional. Para Lessard (2005), *“os centros formadores de docentes têm um papel crucial a desempenhar na construção da relação dos jovens docentes com a ciência e a pesquisa”*.

Segundo Nóvoa (1992) a docência necessita ser compreendida em toda a sua complexidade, do ponto de vista humano e científico. Pois, ***“ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”***. (NÓVOA, 1992, p.10). O referido autor nos afirma que para formar docentes é necessário um grande investimento no desenvolvimento da pessoa do professor, pois o profissional

é primeiro pessoa e, à medida que se apropria de seus processos pessoais de formação, se constitui como professor.

As mudanças desejadas no campo educacional nos permitem crer que o movimento de transformação da educação exige não apenas uma reorganização de conteúdos ou a reelaboração de estratégias para a aprendizagem, mas acima de tudo, uma nova compreensão de como o ser humano aprende (Maturana, 2003). A mudança está vinculada à compreensão de um novo paradigma que orienta não só o conhecimento, mas todas as redes de interações que se estabelecem na sociedade, entre todos os sistemas vivos e desses com o meio (Morin, 2001). As novas comunidades cada vez mais globalizadas, informatizadas e complexas, exigirão indivíduos com uma visão renovada e com uma nova postura enquanto seres de relação, planetários e cósmicos.

Partindo desse pressuposto, é meu entendimento que a sociedade do conhecimento exigirá uma nova compreensão do *aprender e ensinar*, fazendo-se necessário conhecer como se dá o conhecimento, como ocorre a aprendizagem humana, a fim que se redimensionem as estruturas educativas e o próprio papel do educador.

Dentro dessa perspectiva, os docentes são os condutores da aprendizagem, orientadores, onde o mundo real está presente, o espaço de sala de aula torna-se um espaço de vida, de emoção e de conhecimento para que cada ser humano possa se desenvolver em todos os seus aspectos e coloca seus conhecimentos a serviço do seu semelhante de forma construtiva e útil, para o crescimento coletivo.

O processo científico-tecnológico possibilita a comunicação virtual que parece ser o principal condicionante para a educação do futuro, uma vez que as descobertas são muito rápidas e, no trabalho pedagógico, as tecnologias são empregadas para possibilitar a apropriação dos novos saberes; as novas tecnologias se constituem em ferramentas para a reconstrução e ressignificação do processo educativo.

São muitas as interrogações em relação ao progresso científico-tecnológico e sua aplicabilidade como ambiente de aprendizagem, pois,

desconhecemos os limites dos avanços tecnológicos na educação, como a informática educativa, as redes de internet e novos meios audiovisuais.

A partir de uma nova concepção de aprendizagem, é possível superar as barreiras do tempo e do espaço na busca do saber. Tendo uma visão sistêmica (Morin, 1996) frente à vida, compreenderemos que conectar-se a algo ou a alguém virtualmente, mobiliza e nos permite aprender, superando a visão reducionista da condição espacial, exigindo, porém todo um movimento de busca pessoal, individual de auto-organização e auto-educação, ou seja, de autonomia intelectual (CONTRERAS, 2002).

Nesse sentido é necessário se pensar a educação como uma função socializadora, reflexiva, crítica, universal, e igualitária. Somente a educação voltada à convivência inclusiva poderá contemplar conhecimentos, valores e códigos comuns a todos os cidadãos, a fim de que tenham iguais condições de participar ativamente do mundo do trabalho, da vida social e da política, seres humanos felizes e realizados.

A introdução dos avanços científico-tecnológicos nas instituições de ensino poderá contribuir com a democratização do conhecimento, a igualdade de possibilidades de acesso ao saber poderá também contribuir na construção dos alicerces de uma nova sociedade justa, democrática e igualitária. As instituições de ensino devem contemplar as novas tecnologias, mas também a formação através dos valores, da ética, da cidadania, da solidariedade e da justiça. Ensinar a aprender é gerar uma atitude positiva frente à formação permanente e às mudanças contínuas.

As reflexões tecidas em relação à necessidade de uma transformação urgente nos sistemas educativos, frente às exigências de uma nova realidade que é complexa e em contínuo movimento de mudança, para que a escola cumpra com seu real papel dentro da sociedade trazem à discussão uma nova formação que se descortina a nossa frente: a Educação a Distância.

O reconhecimento de que as mudanças tornam o conhecimento uma viagem incerta, sujeita a mudança nos valores, nos fatos, há de se considerar o imprevisto, o não dito, o acaso e a consciência que deriva de tais movimentos para os quais precisamos lançar mão de estratégias.

Assim, pensar a escola a partir do paradigma da complexidade pressupõe um exercício de autonomia intelectual que permite transcender a lógica que vigora nas políticas educacionais vigentes. A transformação da escola é uma tarefa intelectual, mas não será frutífera se for elaborada na solidão ou por meio de esforços individuais; requer atores – docentes comprometidos individual e coletivamente com a formação continuada, acompanhando a plasticidade da realidade.

Para Bertrand e Valois (s/d), a mudança tão almejada para o século XXI, exige a passagem da finalidade de uma sociedade escolarizada para a finalidade de uma comunidade educativa. As políticas de transformação da situação atual devem ter como objetivos a revalorização da dimensão educativa dos recursos comunitários, visando:

- a) a passagem da permanência à transformação;
- b) a passagem da homologação à formação;
- c) a passagem do monopólio do estabelecimento de ensino à rede de recursos sociais educativos;
- d) a passagem da segregação ao acesso total e contínuo;
- e) a passagem da centralização a uma gestão compartilhada.

É muito claro que a educação desempenha duplo papel na história de uma sociedade: determinada pelas orientações da sociedade, ela ostenta uma tendência “natural” para reproduzir essas orientações. Isto significa, concretamente, que o sistema de educação em que dominam os paradigmas educacionais associados ao paradigma industrial só pode contribuir para o crescimento e, pelo menos, para a conservação do macroproblema mundial: problema ecológico, de exclusão, da fome, da ameaça de catástrofes desencadeadas pelo mau uso da tecnologia.

Por outro lado, a educação pode desempenhar um papel criador ou regenerador das políticas sociais ou culturais. Este papel constitui a dimensão essencial da educação que assume, desta forma, uma parte ativa e necessária na criação de uma nova sociedade. Ela pode pôr em prática um projeto de transformação para a construção de uma civilização solidária em que os cidadãos possam ter uma vida digna e feliz.

Para que essa construção seja possível é necessário um novo conceito de educação, que contribua para a formação de cidadãos capazes de lidar com as incertezas, enfrentar os desafios de um futuro complexo.

Para Delors (2001), a mudança do paradigma educativo para este novo milênio, propõe uma educação alicerçada em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a viver juntos; aprender a fazer e aprender a ser. Nesse sentido, Morin (2001) afirma que há *sete saberes fundamentais* que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda a cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura. São eles: as cegueiras do conhecimento - o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano.

Partindo desse pressuposto, a sociedade do conhecimento exigirá uma nova compreensão do *aprender e ensinar* a partir de uma mudança paradigmática exigindo que as instituições educativas e os atores do processo ensino-aprendizagem ressignifiquem seu papel nesse processo.

De acordo com Maturana (2003), uma nova concepção de aprendizagem deve permear as práticas educativas, a fim de que os processos de aprendizagem privilegiem uma nova organização do trabalho de sala de aula, uma nova forma de apropriação de conhecimentos, a sala de aula se transformará numa grande biblioteca para a socialização dos saberes.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A esperança, como experiência pessoal, tem uma relação profunda com a capacidade de aprender e com as formas que o conhecimento assume na vida de cada pessoa. Quem perde a esperança perde também o potencial cognitivo. A esperança é, entre outras coisas, uma invasão benéfica dos outros em nossa identidade.

(ASSMANN; MO SUNG, 2000, P. 265)

Maria Cândida de Moraes (2003, p. 212) comenta:

Mediação pedagógica implica o rompimento de dicotomia, o acoplamento estrutural entre sujeito e objeto, entre educador e educando e em abertura de caminhos para novas compreensões, pressupondo a existência em trocas permanentes que ocorrem em consequência do acoplamento estrutural que acontece entre dois sistemas vivos envolvidos no processo pedagógico. Implica a existência de um fluxo de interações dinâmicas entre eles durante todo o processo de aprendizagem.

Sem dúvida, o futuro da educação depende do avanço do conhecimento; a vinculação entre saber e poder está cada vez mais estreita. O domínio do conhecimento pela sociedade é um elemento imprescindível para a concentração do poder econômico e político que rege as relações da humanidade.

Os valores e conhecimentos trabalhados na escola formarão crianças, jovens e conseqüentemente adultos que constituirão a sociedade. Percebe-se aqui um paradoxo: a sociedade mudará se promovermos uma educação ressignificada que forme indivíduos críticos, participativos, solidários, que coloquem o conhecimento a serviço da necessidade do viver; por sua vez, para a mudança educacional, necessitamos urgentemente das mudanças das políticas públicas de educação.

É importante que se diga, também, que em educação não existem mudanças mágicas, de um dia para o outro, o trabalho em educação exige adotar estratégias que garantam sua continuidade para uma transformação profunda.

Para Morin (2003, p 111):

A odisséia da humanidade permanece desconhecida, mas a missão da educação planetária não é parte da luta final, e sim da

luta inicial pela defesa e pelo dever de nossas finalidades terrestres: a salvaguarda da humanidade e o prosseguimento da hominização.

Uma educação direcionada para a coesão social e para a convivência poderá contemplar conhecimentos, valores e códigos comuns a todos os cidadãos, a fim de que tenham iguais condições de participar ativamente do mundo do trabalho, da vida social e da política, seres humanos felizes e realizados.

Não nos estranha que as mudanças das estruturas educativas não acompanhem as transformações do contexto nas quais estão inseridas. Há uma defasagem da escola em relação às transformações da sociedade; a instituição escola apresenta-se como uma estrutura estagnada, atrelada a uma pedagogia tradicional, que privilegia a educação bancária, centrada na transmissão dos conteúdos, em aprendizagens mecânicas e sem significação.

Assim, o paradigma da complexidade descortina o olhar para o ser humano e seu processo de ser, viver, fazer e conviver no planeta Terra, enquanto um ser de relações. Aponta-nos para a necessidade de o educador, enquanto ser humano, dialogar consigo mesmo e com o outro buscando respeitar a diversidade e crescer na complementaridade das diferenças, transformando-se ao transformar. Concorda com essa afirmação Moraes (2003, p.218) ao afirmar:

Assim, sob o olhar da complexidade, mediação pedagógica implica uma perspectiva dialógica que concebe a co-criação de significados entre diferentes interlocutores, o que estimula o desenvolvimento de ações mediante as quais as pessoas criam juntas, dialogam e transformam o objeto do conhecimento, a sua realidade, enquanto se autotransformam.

Diante da complexidade da realidade, a formação dos professores necessita contemplar esses movimentos que alertam para a necessidade da abertura, da flexibilidade, da sensibilidade, do diálogo, da recursividade, da dialética, da esperança, da solidariedade, da capacidade de auto-organização, das emoções, do respeito ao outro com o legítimo outro (Maturana, 2001) e do reconhecimento da vida enquanto uma teia de relações de comunicações em contínua regeneração.

A proposta da ressignificação dos processos educacionais à luz do paradigma da complexidade apresenta os docentes como mediadores

pedagógicos em que o mundo real estará presente, onde o espaço de sala de aula tornar-se-á um espaço de vida, de emoção e de conhecimento para que cada ser humano possa se desenvolver em todos os seus aspectos e colocar seus conhecimentos a serviço do seu semelhante de forma construtiva e útil.

O presente estudo, pois se configura como uma proposta para se refletir sobre a formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, focalizando a formação em nível universitário e seus contributos para a tessitura da docência.

A interação com as professoras participantes da pesquisa, suas falas e acima de tudo, seu testemunho prático no chão da escola mostraram que os conhecimentos universitários contribuem para construção dos saberes docentes necessários no dia a dia da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, que os mesmos sofrem influência do saberes práticos pela forma como são reconstruídos em contextos específicos respondendo a urgências e necessidades do cotidiano da escola.

Ainda foi possível identificar a “epistemologia da prática profissional docente, na medida em que as professoras enfatizam que os saberes da experiência determinam seu fazer docente, embora reconheçam o papel dos conhecimentos teóricos enquanto alicerces para a prática.

Um estudo desta natureza não se encerra com o final do texto. Muito pelo contrário, lança novos questionamentos e funda a possibilidade de novos estudos, tais como a investigação de como as professoras formadas em Curso de Pedagogia, modalidade à distância, compreendem o seu processo de formação para a docência à luz do emprego das novas tecnologias da inteligência. Quais os saberes? Quais as habilidades e competências para um fazer pedagógico na era da informação?

Ao concluir, como uma reflexão, considero pertinente destacar que todo o trabalho remete à construção da docência como uma tessitura, à formação como elemento essencial, mas não único no desenvolvimento profissional docente, pois o viver e o conviver de cada docente é, em grande parte, determinante do seu fazer docente, como apresenta Maturana (2000, p.29):

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A *educação* como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar.

Ainda, permito-me a dizer que ao ousar a lançar-me nesta investigação estava consciente de que não seria tarefa fácil. No entanto, agora agrego as minhas questões iniciais muitas outras indagações, para as quais, como educadora e pesquisadora, continuarei buscando respostas com a consciência de que não há uma resposta a ser encontrada em algum lugar, mas é na busca que reside a descoberta, pois ao longo de todo o estudo clarificou a tese de que é no exercício da profissão que se configura o processo de tornar-se professor e que o aprendizado ou a *tessitura da docência* se constrói agregando a complexidade do ser, do conhecer, do fazer e do conviver.

Pensar, falar, sentir, perceber, dar um destino às mãos liberadas do quase exclusivo apoio ao corpo para mover-se, entender e comunicar o inteligido, comparar, valorar, avaliar, optar, romper, decidir, apreender, aprender, ensinar, poder fazer ou não as coisas, idear, viver socialmente, tudo isto sublinhou no ser que disto se tornou capaz, a importância indiscutível de sua consciência. Consciência do outro e de si como ser no mundo, com o mundo e com os outros, sem a qual seria apenas um ser aí, um ser no suporte. Por isso repita-se que mais do que um ser no mundo o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros.

Freire (2000, p.112)

8. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Escola Reflexiva e a nova racionalidade técnica*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Lisboa: Porto Editora, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação NACIONAL. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. p.27 – 41.

BOGDAN, R; BIKLEN, S.K. *Qualitative Research for Education*. Boston. Allyn and BACON, Inc. 1982.

CACHAPUZ, António. A formação inicial de professores na encruzilhada do processo de Bolonha. In: *Revista de Educação*, (p 31-36) vol. XI, nº1, Lisboa: VRAL, Lda, 2002.

CANÁRIO, Rui *et al.* *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 2003.

CENSO DO ENSINO SUPERIOR. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>>

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, Jacques *et. Al.* *Educação um tesouro a descobrir*. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco,2001.

DEMO, Pedro. *Saber pensar*. E. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 8ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição*. 3ª ed. Nacional, 1959.

ESTRELA, Maria T. & ESTRELA, Albano. *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Estampa, 1997.

FERRY, Gille. *La trajet de la formacion*. Paris: Dunot, 1983.

FLORES, Maria Assunção. Professores em início de carreira e o seu processo de mudança: influências e percursos. In: *Revista de Educação*.(p.107-117). v XII. Lisboa: VRAL, Ltda, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação E mudança*. 20^o ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

ENGERS, Maria Emília Amaral (Org.) *Paradigmas e metodologia de pesquisa em educação: notas para reflexão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

FERNANDES, Cleoní; GENRO, Maria Elly. Práticas Pedagógicas e Cidadania? Algumas reflexões com nosso tempo. In: MELLO *et al.* *Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção*. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FREIRE, Paulo. *Educação E mudança*. 20^o ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado & Sociedade*. Editora Moraes. São Paulo, 1986.

GARCIA, C.M. *El Pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC, 1987. (Colección Educacion Y Enseñanza).

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia. (Org) *Ser professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 73 -89.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. São Paulo, Papirus, 1999. Vozes, 2000.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 8^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARGREAVES, Anny. *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

KNIGHT, Peter T. *El professorado de Educación Superior: formación para a excelência*. Madri: NARCEA,S.A. EDICIONES, 2005.

LARROSA, Jorge. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: S.A. de Ediciones, 1995.

_____. Algumas notas sobre la experiência y sus languages. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo. Editora UNESP, 2004

LEITE, Carlinda. O currículo e o exercício profissional docente face aos desafios sociais desta transição de século IN: FERRAÇO (Org.) *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo* (p. 128 – 140). São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *As palavras mais do que actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Porto:FPCE, tese de doutoramento (policopiado)

_____. A figura do amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In: *O particular e o global no virar do milénio*. Actas 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, PP 95-100. Porto: Edições Colibri, 2002.

_____. Um olhar sobre a organização curricular do ensino básico. *Jornal a Página*. In: *Mudanças Curriculares em Portugal*. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. "Entre velhos desafios e novos compromissos, que currículo para a formação de professores?", SILVA, Aida e al. (Org). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*, Recife: Edições Bagaço, 2006. pp. 277-298.

_____. *O multiculturalismo e o currículo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

_____. Formação centrada na escola: dos projectos às realizações, In: *Da escola que temos à escola que queremos. Que desafios para a formação de professores?* Guimarães: Actas Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 19-24. 2003.

_____. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação* nº 3, PGE-PUCRS, 2005.

LOPES, Alice C. e outras. (Orgs.). *Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

LOPES, Amélia *et al.* *Uma revolução na formação inicial de professores*. Porto: Profedições, 2006.

LÜDKE, Menga... [et al]. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2001.
LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo:EPU, 1986.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed: UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, Humberto; GARCIA, Francisco Varela. *De máquinas e seres vivos – autopoiese: A organização do vivo*. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAUÉS, Olgaíses Cabral . Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março/ 2003 p. 89-117, março/ 2003

MOITA, Maria da Conceição. *Percurso de formação e de trans-formação*. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

MORAES, Maria Cândida de. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, UNESP: v. 12, nº 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, UNESP: v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio para o século XXI*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

MOROSINI, Marília Costa. A prática pedagógica universitária: memórias, saberes e reconfigurações no cotidiano. In. MELLO, Elena Maria Billig et al.

(Org.) *Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção*. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

MOROSINI, M. (Org.) *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2 ed. ampl. Brasília: Plano Editora 2001.

_____. (Org.) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

MOROSINI, Marília; ROSSATO, Ricardo: *Educação Superior no RS: 1991-2004*. In: *Educação Superior Brasileira: 1991 -2004*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

NÓVOA, Antônio (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, Antonio. Dize-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, Ivani (org.) *A pesquisa em educação e a transformação do conhecimento*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

PERRENOUD, Phillippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Orgs.) *Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. rev.– Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PÉREZ GOMÉZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93 –114.

_____. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas*. São Paulo: Unesp, 1996.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

PILETTI, Nelson. *Estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental*. 26ª ed. Ed. Ática, São Paulo, 2001.

RIZZARDO, Redovino. *João BATISTA Scalabrini; Apóstolo dos migrantes*. V 15. São Paulo: Edições Loyola, s/d.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In. NÓVOA, Antônio (Org). *Profissão professor*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SANTOS, Márcia Maria Cappellano dos; PERAZZOLO, Olga Araújo. (Orgs.). *UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL – UCS Plano de Desenvolvimento Institucional – 2002 – 2006*. Caxias do Sul: Educs, 20034.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SERRES, Michel. *O terceiro instruído*. Lisboa: SIG, 1990.

SOARES, Magda. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

STEDILE, Nilva Lúcia Rech. (Coord). *Cadernos da UCS: princípios orientadores Para a a organização curricular dos cursos de graduação da Universidade de Caxias do sul*. Caxias do Sul: Educas, 2008.

TARDIF, Maurice; Lessard, Claude. *O ofício de Professor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

9. ANEXOS

ANEXO A – FOTOGRAFIA – GUAPORÉ-RS



*No aconchego destas terras entre rios e serras eu nasci,
Hoje vejo tua grandeza refletindo a natureza
Que Deus criou para ti*

*Guaporé meu pedaço de Brasil
Minha linda e formosa cidade
O povo te quer, te ama e te chama:
Capital da hospitalidade*

(Hino de Guaporé)

ANEXO B – FOTOGRAFIA – PRAÇA CENTRAL

GUAPORÉ – RS



VISTA AÉREA DE GUAPORÉ-RS

PRAÇA CENTRAL

Município situado na Encosta Superior do Nordeste do Rio Grande do Sul, a 780 metros acima do nível do mar.

Aproximadamente 20 mil habitantes.

Clima: Subtropical úmido

Economia: Indústria de lingerie e semi-jóias.

Pequenos agricultores

ANEXO C – FOTOGRAFIA

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO BANDEIRANTE



ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO BANDEIRANTE

RUA SALGADO FILHO 585

99.200.000 – Guaporé –RS

e-mail: escolabandeirante@tl.com.br

Fone: (54) 34431163

ANEXO D – FOTOGRAFIA
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO BANDEIRANTE
CAMPO DE INVESTIGAÇÃO



*Salve Escola Bandeirante
Receptáculo de luz e saber
A ti correm alma vibrantes*

(Hino da Escola)

*Salve Escola Bandeirante
Receptáculo de luz e saber
A ti correm alma vibrantes*

(Hino da Escola)

**ANEXO H - PROJETO PEDAGÓGICO UCS
LICENCIATURA - FORMAÇÃO COMUM**

SUMÁRIO

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Prof. Luiz Antonio Rizzon

Vice-Reitora:

Profa. Liane Beatriz Moretto Ribeiro

Pró-Reitora de Planejamento e Desenvolvimento Institucional:

Profa. Gelça Regina Lusa Prestes

Pró-Reitora de Graduação:

Profa. Marcia Maria Cappellano dos Santos

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa:

Profa. Liane Beatriz Moretto Ribeiro

Pró-Reitor de Extensão:

Prof. José Carlos Köche

Pró-Reitora de Ação Comunitária:

Profa. Corina Michelon Doti

Pró-Reitor de Finanças:

Prof. Enestor José Dallegre

Chefe de Gabinete da Reitoria:

Profa. Olga Araujo Perazzolo

Organizadoras:

Profa. Marcia Maria Cappellano dos Santos
Profa. Olga Araujo Perazzolo

Revisora:

Profa. Gelça Regina Lusa Prestes

Projeto gráfico e diagramação:
ACOM/UCS

| | |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO | 7 |
| 1. MISSÃO E PRINCÍPIOS | 9 |
| 2. DIRETRIZES GERAIS | 11 |
| 3. PROJETO ACADÊMICO | 12 |
| 3.1 Projeto Pedagógico Institucional | 13 |
| 3.2 Projeto Científico Institucional | 29 |
| 3.3 Projeto de Extensão Institucional | 34 |
| ANEXO | |
| PROJETO PEDAGÓGICO UCS - Licenciatura | 39 |
| 1. REFERENCIAIS ORIENTADORES | 41 |
| 2. PERFIL DO EGRESSO | 53 |
| 3. OBJETIVO | 55 |
| 4. CONCEPÇÃO CURRICULAR DA FORMAÇÃO COMUM | 56 |
| 5. CURRÍCULO DA FORMAÇÃO COMUM | 58 |
| 6. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DISCENTE | 60 |
| 7. AVALIAÇÃO DE CURSO | 61 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 62 |

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

UCS - Plano de Desenvolvimento Institucional: reflexo de sua vocação comunitária, parcela de seu compromisso social e registro de suas aspirações.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de Caxias do Sul começou a ser construído, a rigor, desde a criação da UCS. Neste processo, milhares de alunos, professores e funcionários, assim como membros e organizações da sociedade, deixaram suas marcas nas bases que sedimentaram os princípios conceituais que permitiram dar forma ao Plano que ora é apresentado como um documento síntese da natureza, do estágio maturacional e das aspirações da Instituição para os próximos anos.

Como Universidade genuinamente comunitária e regional a UCS buscou fortalecer ao longo dessas décadas os canais e a qualidade da comunicação que estabeleceu com a comunidade acadêmica e com as comunidades da Região, tendo por princípio o suposto de que apenas por meio de uma escuta acurada e de ações integradas com a sociedade é possível que a Universidade cumpra sua missão.

As primeiras etapas de sistematização do PDI começaram a ser formalmente desenvolvidas por volta de 1995, quando foi desencadeado o planejamento estratégico da Universidade. Desse processo, do qual participaram todas as instâncias gestoras da Instituição e dezenas de representantes de segmentos acadêmicos, foram extraídos os elementos essenciais com vistas à formulação das grandes políticas e diretrizes para o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Além disso, por meio de rodadas de atualização de conceitos, de objetivos, de demandas e de estratégias de ação, foi sendo possível identificar os aspectos mais perenes e prioritários para a Instituição, e desenhar com maior clareza e segurança um projeto de futuro compatível com o contexto histórico no qual se insere e com sua vocação filantrópica, comunitária e regional.

Em 09 de julho de 2001, por meio do Decreto 3860, passou-se a exigir de todas as Universidades, Centros Universitários e Faculdades um Plano de Desenvolvimento, como forma de monitorar e/ou normatizar o processo de criação de cursos superiores no País. Para a UCS, contudo, cuja caminhada nessa direção já vinha sendo feita há muito tempo e a várias mãos, a exigência legal requereu, apenas, dar-lhe forma de texto.

Assim, o Plano de Desenvolvimento Institucional da UCS foi elaborado e

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

RESOLUÇÃO DE N.º 001/2001

APROVA O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL.

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no uso de suas atribuições estatutárias e regulamentares, e nos termos do Parecer do Conselho Especial referente à "Instituição de Ensino Superior" e em homenagem à seguinte:

RESOLUÇÃO

Art. 1.º - Foi aprovado o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de Caxias do Sul na forma de anexo à presente Resolução.

Art. 2.º - Integram esta disposição em anexo.

Sala das Sessões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em Caxias do Sul, em 09 de julho de 2001, às 14 horas e 30 minutos.

[Assinatura]
Prof. Dr. [Nome]

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
Conselho Diretor

RESOLUÇÃO DE N.º 001/2001

APROVA O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL.

O Conselho Diretor da Fundação Universidade de Caxias do Sul, em conformidade com o Parecer do Conselho Especial referente à "Instituição de Ensino Superior" e em homenagem à seguinte:

RESOLUÇÃO

Art. 1.º - Foi aprovado o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de Caxias do Sul na forma de anexo à presente Resolução.

Art. 2.º - Integram esta disposição em anexo.

Sala das Sessões do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Caxias do Sul, em 09 de julho de 2001, às 14 horas e 30 minutos.

[Assinatura]
Prof. Dr. [Nome]

publicado em 2003 (Santos, M.C. e Perazzolo, O.A. *) de forma a constituir-se num documento norteador das ações institucionais e sua estrutura foi subdividida em três partes. A primeira apresenta, sobretudo, o Projeto Acadêmico da Instituição, como projeto paradigmático das grandes diretrizes institucionais. Este Projeto está dividido nos subprojetos: pedagógico; científico; e de extensão universitária.

A segunda parte está caracterizada como um diagnóstico da Universidade, tendo por base os elementos mais significativos do desenvolvimento institucional, e uma interpretação sustentada em indicadores de excelência universitária, adotados nacional e internacionalmente. A terceira parte do Plano se constitui na explicitação de uma proposta de desenvolvimento. Esta etapa, cujos elementos básicos estão sendo ora publicados sob a forma de síntese, com vistas à ampliação de sua divulgação no espaço acadêmico, aponta as grandes metas a serem alcançadas pela Universidade até dois mil e seis.

Enfim, como Plano que é, e portanto flexível e mutável por essência, o PDI da UCS deve ser entendido como documento que expressa um diferenciado momento de maturidade institucional, como reflexo da disposição de trabalho cooperativo entre alunos, professores, funcionários e gestores nela atuantes, e como registro do desejo coletivo de aperfeiçoar todos os fazeres, de ocupar os espaços que lhe cabem, e de sonhar um futuro a ser construído sob os eixos da educação e do conhecimento.

Luiz Antonio Rizzon

Reitor da UCS

* SANTOS, Marcia M.C. PERAZZOLO, Olga A.
UCS Plano de Desenvolvimento Institucional, Caxias do Sul: EDUCS, 2003

MISSÃO E PRINCÍPIOS

1. MISSÃO E PRINCÍPIOS: Função Social da Universidade

1.1 MISSÃO

O projeto de universidade, tal como historicamente a Universidade de Caxias do Sul traçou com sua comunidade e com esta vem concretizando, encontra-se expresso em sua Missão:

Produzir conhecimento em todas as suas formas e torná-lo acessível à sociedade, contribuindo principalmente para o desenvolvimento integrado da Região.

Repensada contínua e coletivamente, essa Missão, que, ao mesmo tempo, resgata a vocação comunitária e regional da Universidade, demarca-lhe horizontes e permite imprimir na atuação Institucional a dimensão prospectiva de seu desempenho futuro, impõe à UCS o desafio de colocar ao alcance da comunidade formas diversas e diferenciadas de acesso à produção científica e cultural.

1.2 PRINCÍPIOS

No cumprimento de sua Missão, a Universidade de Caxias do Sul pauta-se por princípios institucionais que elegeu, assentados em pressupostos de natureza ética, política, educacional e social, e que constituem o suporte filosófico que embasa suas ações e confere-lhe identidade singular. São eles:

Respeito à Pessoa

A pessoa será sempre respeitada em todas as suas dimensões: de indivíduo, de cidadão e de membro ou usuário da Instituição.

Qualificação Institucional

A UCS buscará de modo permanente a qualificação institucional dos seus recursos humanos, da sua estrutura organizacional e dos seus programas e ações.

Compromisso com a Instituição

Assegurada a convivência na diversidade, haverá sujeição dos interesses particulares aos interesses maiores da Instituição: zelar pela imagem da

Universidade é garantir sua credibilidade e a de cada um de seus participantes.

Inovação

A Universidade estará aberta para responder de forma rápida e criativa às exigências e possibilidades da sociedade. A busca da inovação científica, tecnológica e cultural deverá nortear todas as ações da instituição.

Integração Acadêmica

A organização acadêmica terá a flexibilidade necessária à articulação e à combinação fecunda das diferentes áreas e formas de conhecimento.

Inserção

A Universidade estará inserida simultaneamente nos planos regional, nacional e internacional: o melhor serviço à Região é ampliar suas relações com o mundo do conhecimento.

Qualidade de Vida

A melhoria da qualidade de vida, nos planos individual, social e ambiental, será critério de relevância para as ações da Universidade.

Compromisso Comunitário e Autonomia

A Universidade buscará consolidar seu caráter comunitário preservando a necessária autonomia no exercício de sua Missão.

DIRETRIZES GERAIS

2. DIRETRIZES GERAIS

Entendendo-se "diretriz" como elemento sinalizador do rumo a ser seguido pela instituição com vistas à realização de sua missão, de seus princípios e objetivos, a Universidade de Caxias do Sul assume como diretrizes institucionais pelas quais deverão estar pautados seus planos, programas e ações,

– a consolidação do modelo institucional de universidade comunitária e regional;

– a institucionalização da integração ensino-pesquisa-extensão;

– a qualificação permanente dos programas e ações institucionais;

– a busca permanente da qualificação científica e pedagógica do corpo docente;

– a busca permanente da qualificação do quadro de funcionários;

– a modernização e qualificação permanente dos processos de gestão acadêmica e administrativa;

– a consolidação e rotinização dos processos de avaliação institucional;

– a constante auto-sustentabilidade financeira.

3. PROJETO ACADÊMICO:

Indissociabilidade da Pesquisa, do Ensino e da Extensão

A proposição do Projeto Acadêmico Institucional da Universidade de Caxias do Sul encerra, a um só tempo, o conceito de Universidade do qual ele se constitui em desdobramento e a proposição de seu projeto de Universidade.

A universidade é parcela e reflexo de um projeto de sociedade, podendo tornar-se simultaneamente objeto e instrumento de mudanças sociais. Tendo suas funções fundamentadas no homem, na busca do conhecimento e no exercício social do saber, a Universidade torna-se laboratório da própria sociedade consciência crítica e histórica dos homens de cada época¹, ou seja, das idéias, dos valores, dos comportamentos e das obras da sociedade da qual é projeto e na qual está inserida; torna-se também locus privilegiado de democratização do conhecimento que gera e disponibiliza e, desde essa perspectiva, agente primordial de promoção de desenvolvimento. Nesse contexto, passa a ser na indissociabilidade da pesquisa, do ensino e da extensão, dimensões da atividade acadêmica, que a universidade promove a efetivação da relação cíclica entre produção e disponibilização do conhecimento, constantemente retroalimentada pelas interações com a sociedade.

O Projeto Acadêmico da Universidade de Caxias do Sul, cuja origem, missão e percurso histórico traduzem, em sua essência, essa íntima relação entre universidade e sociedade, compreende os Projetos Pedagógico, Científico e de Extensão, que apresentam os referenciais fundantes da atuação institucional, bem como sinalizam os rumos para os quais deverão ser direcionados os planos e programas da UCS, no sentido de concretizar, respectivamente, as ações de ensino, pesquisa e extensão.

Convém ressaltar que, embora formalmente apresentados como três projetos distintos, com concepções, referenciais e diretrizes específicos, na realidade, eles se configuram como três dimensões de um único projeto o Projeto Acadêmico Institucional cuja operacionalização conferirá ao ensino, à pesquisa e à extensão a indissociabilidade necessária.

3.1. PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

As dimensões do ato pedagógico, dentro do processo formal de educação, ultrapassam em muito as ações exteriorizadas numa sala de aula. Múltiplas relações estão presentes no ato pedagógico, justificando-o, fundamentando-o, orientando-o ou objetivando-o. Nesse sentido, ele precisa ser analisado e entendido na sua estreita vinculação com o objetivo de desenvolvimento integral do aluno, enquanto indivíduo e sujeito social e em relação, entre outras, às dimensões ético-política, epistemológico-educacional e técnica (esta, relativa às diferentes áreas do conhecimento) que o constituem. O ato pedagógico é sempre mais que o ensino, pois que, em cada situação particular, ele vai além dos limites da situação para pôr em questão a existência pessoal na relação com o mundo.

A escola é uma instituição social, faz parte do projeto social que a institui. Assim, em todas as épocas, a prática da educação formal, nos seus diferentes níveis, sempre tende a legitimar a própria sociedade em que tem origem. Nessa perspectiva, pois, a educação "escolar" define-se pela categoria do "dever ser", assumindo funções não só de caráter técnico-científico, mas também político, as quais se imbricam e se complementam. No cumprimento dessas funções afloram relações que se estabelecem entre ciência, educação e sociedade, fazendo com que o ensino se constitua, no âmbito dessas relações, num fato pedagógico, epistemológico e político.²

Assim sendo, ao focalizar as atividades de ensino no processo de educação formal, parece fundamental, para relacioná-las ao universo das aspirações e das necessidades da sociedade, relacioná-las às concepções de ciência que presidem a atividade científica, por força das implicações que essas concepções têm na realidade escolar e, por conseguinte, no cumprimento, pela educação formal, de seu papel social de capitalizar intelectual e politicamente o cidadão. Entendido o ensinar, entre outros aspectos, como um modo de acesso ao conhecimento científico, ele se constitui, ao mesmo tempo, num modo de acesso aos resultados produzidos pela ciência e ao processo de produção de conhecimento científico. Isto equivale a dizer que os conceitos de ciência, de produção de conhecimento científico e do método de fazer ciência refletem-se no conceito de educação e na atividade de ensino.

3.1.1. Referenciais Norteadores para os Programas de Ensino³

A identidade da Universidade de Caxias do Sul, enquanto instituição de educação superior e enquanto uma universidade que tem como missão produzir conhecimento em todas as suas formas e torná-lo acessível à sociedade (para assim desempenhar seu papel social de promotora de desenvolvimento sustentado no conhecimento), constrói-se continuamente, a partir, entre outros, dos referenciais ético-políticos, epistemológico-educacionais e técnicos presentes nos seus princípios e diretrizes de ação. Tais referenciais, que refletem uma opção da Universidade, passam a constituir quadro de referência para as ações nela desenvolvidas, favorecendo assim a que se efetive, no âmbito do ensino, um projeto pedagógico institucional que diferencie a UCS de outras instituições de igual natureza. Reexplicitá-los sempre, face à dinamicidade que lhes é inerente e à complexificação das relações que encerram, faz-se, pois, importante quando se pretende reavaliar os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos na UCS, qualificá-los e conferir-lhes uma "marca" institucional.

3.1.1.1. Referenciais ético-políticos

A identidade ético-política que a Universidade propõe, particularmente na formação profissional de seus alunos, deve refletir-se nos valores e nas atitudes que posicionam a comunidade acadêmica no contexto da sociedade. A Universidade tem o compromisso de desenvolver um processo de produção de conhecimento que possibilite ao sujeito atuar na sociedade, compreendendo e levando a efeito o seu papel social. Essa identidade se manifesta, no caso do ensino, na forma como este é proposto (sempre relacionado com as outras dimensões que envolve), nos modelos de relação entre as pessoas e destas com o conhecimento, ou seja, no modo como são assimilados os valores democráticos e os conceitos de cidadania, de avaliação e de liberdade na formação de um indivíduo crítico, capaz de compreender o contexto histórico-cultural, de dar respostas às demandas sociais e de ser um agente de transformação na sociedade. O que se valoriza nas pessoas são as ações, sendo o conteúdo de valoração, não de ordem teórica, mas de ordem prática. Logo, o ético reside no âmbito das práticas humanas.

3 Os Cursos de Licenciatura assumem, em acréscimo aos referenciais para os programas de ensino, outros de caráter específico, que integram o Projeto Pedagógico das Licenciaturas, construído coletivamente e que se encontra em anexo.

4 Por Ética, conforme, Scheler, citado por Hossen Johannes, entende-se aqui a "formulação de juízos de valor (racionais) e as relações hierárquicas dos valores dados em atos emocionais" (in: Hossen, Johannes. Tratado de

Os referenciais ético-políticos devem embasar, pois, o planejamento e a ação institucionais. Na Universidade de Caxias do Sul, esses referenciais são:

- respeito à pessoa enquanto indivíduo, cidadão e membro da instituição e enquanto parte integrante das comunidades interna e externa;

- respeito à diversidade do pensamento assegurando a convivência na diversidade;

- compromisso com a missão e os objetivos da Universidade, privilegiando-os em detrimento de interesses particulares individuais ou de grupos;

- a convivência na diversidade, de tal modo que sejam respeitadas as diferenças, tendo presentes as divergências;

- a busca permanente da inovação científico-tecnológica e cultural, de forma criativa, competente e crítica, nos contextos regional, nacional e internacional;

- a produção e aplicação de conhecimentos científicos, que respondam às demandas sociais, reafirmando o compromisso com a comunidade e, ao mesmo tempo, garantindo a necessária autonomia no exercício de sua função;

- a busca constante da qualificação institucional, que permita inovar sempre, por meio dos recursos humanos, dos programas, das ações e da estrutura organizacional, não perdendo de vista sua identidade e seu caráter regional e comunitário.

Observados esses referenciais, a credibilidade e a confiabilidade emergem como marcas da Instituição enquanto presença indispensável no processo de desenvolvimento sustentado no conhecimento.

3.1.1.2. Referenciais epistemológico-educacionais

Uma universidade que leva em conta o cenário político, sociocultural, econômico, científico e educacional que se projeta para os próximos tempos tem de estar atenta aos paradigmas da ciência contemporânea e fazer deles referente para seu projeto pedagógico. Nesse sentido, a ação educacional da UCS tem de ter presente o fato de que, embora o objetivo da ciência continue sendo o de tornar inteligível o mundo, construindo um conhecimento sistemático (metódico) da realidade, hoje, a ciência se constrói sobre a procura crítica da verdade, sobre o contínuo questionamento das teorias e dos processos de investigação. Não é mais o critério da verdade que confere ao conhecimento o estatuto de científico, cabendo à ciência auferir confiabilidade no controle e na avaliação crítica do método de investigação. Como afirma

Köche⁵ (1997:79), a ciência, na concepção contemporânea, tem uma nova conotação, a de ser

(...) um processo de investigação, consciente de todas as suas limitações e do esforço crítico de submeter à renovação constante seus métodos e suas teorias. A atitude científica atual é a atitude crítica. [...] Cada ramo da ciência procura definir que métodos são mais confiáveis, quais possibilitam eliminar mais facilmente o erro e, principalmente, quais proporcionam melhores condições de crítica objetiva desenvolvida pela comunidade científica. [...] A ciência é concebida hoje como um processo altamente criativo e crítico. Estamos muito longe do dogmatismo e do cientificismo. O conhecimento é visto como algo que está sendo continuamente revisto, reconstruído. Não há resultado pronto, acabado. Não há verdades inquestionáveis. Não há procedimentos de investigação indiscutíveis. Não há provas evidentes fornecidas por experimentos cruciais conclusivos.

A produção do conhecimento é um projeto humano, que exige superação de limites do já imaginado e que se enriquece no processo crítico e polêmico que se instaura na intromissão da rede do pluralismo teórico.

Na concepção contemporânea de ciência, portanto, é preciso evitar, em nome de uma única teoria da realidade, deixar de analisar e confrontar outros enfoques teóricos e de observar a própria realidade. O referencial teórico-técnico tem de estar em constante revisão e recriação, procurando definir criticamente, para cada ramo da ciência, que métodos são mais confiáveis e pertinentes ao seu objeto de estudo, quais proporcionam melhores condições de crítica sistemática e objetiva desenvolvida pela comunidade científica.

Se, epistemologicamente, a opção da UCS recaí sobre esse novo paradigma científico, as atividades de ensino inseridas nos projetos pedagógicos de seus cursos têm de estar em consonância com ele. Isto equivale a dizer que traçar objetivos de ensino não pode mais equivale a objetivar conteúdos (característica própria da pedagogia tradicional e da ciência dogmática); consiste antes em identificar situações-problema com as quais o aluno deverá lidar, para o que deverá acessar, sistematizar (seleccionando, descrevendo, analisando, sintetizando, etc.) e utilizar os conhecimentos disponíveis e necessários. Dentro dessa ótica, o foco de ensinar desloca-se para as relações do aprendiz com a situação-problema, ou seja, para as competências de descrevê-la, analisá-la e interpretá-la à luz dos

5 KÖCHE, José Carlos. Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa. 14 ed. Rev. E

conhecimentos necessários e disponíveis, sistematizando-os, ou ainda, quando for o caso, questionando-os, tornando-os eles próprios uma situação-problema. Fundem-se assim, no ensino, o processo científico e o pedagógico: uma pedagogia que, fundamentada no processo científico, traduz-se essencialmente pelo ato de facilitar, de criar condições para que o aluno aprenda o fazer científico.

3.1.2. Perfil Profissional do Egresso

3.1.2.1. Egresso dos cursos de Graduação

Conforme ressalta Santos (1998)⁶, num mundo em que a natureza do relacionamento entre as nações está sendo repensada dando lugar a um rápido processo de globalização; em que o total de informações da humanidade dobra pelo menos uma vez a cada cinco anos e em que se estima que, por volta de 2020, a informação disponível à humanidade dobrará a cada 73 dias⁷; em que cresce vertiginosamente a capacidade de armazenar, recuperar e transmitir a informação, em virtude dos meios informatizados e das linguagens não naturais; em que se processa uma mudança radical na natureza das relações de trabalho, desestabilizando modelos e formas de organização tradicionalmente reconhecidos; em que o conhecimento passa a ser o recurso mais significativo para as nações, sua principal força de produção, sobrepondo-se às forças históricas do trabalho e do capital; em que as instituições de ensino não detêm mais o monopólio da produção e da difusão do conhecimento; passou-se a questionar o próprio conhecimento, histórica e sistematicamente, a buscar-lhe as fontes, a analisar as etapas de seu desenvolvimento, refazendo o processo de conhecer nas suas diferentes formas. Esse mesmo cenário criou a necessidade de um novo tipo de profissional, cujas qualificações lhe permitissem atender às novas configurações e exigências estabelecidas. A esse respeito, acrescenta Meilo (1996:35):

O pluralismo social e político exige o domínio de conhecimento e a capacidade de fazer escolhas. Ao mesmo tempo, a participação social e cultural tende a tornar-se também diversificada e qualificada. Talvez seja possível levantar a hipótese de que, se ao longo deste século as demandas

6. As considerações que seguem, as quais subsidiam a explicitação do perfil de egresso da UCS são extraídas de SANTOS, M. Capetariano dos. 1998. Articulações entre Ciência e Sociedade Presente no Ensino. In: Subúditos para a caracterização do texto didático: propriedades textuais e pressupostos epistemológicos. São Carlos, SP: UFSCAR (Tese de Doutorado).

7. APLEBERRY, James B. "Principais Tendências da Educação Superior". Seminar on Quality Assurance and

sociais passaram por um processo de politização crescente, o terceiro milênio vai requerer que o exercício da cidadania e o encaminhamento das demandas sociais se qualifiquem tecnicamente. Assim, de uma perspectiva diferente daquela do grande empresário, surgem idéias convergentes sobre a redescoberta da importância da escola e do conhecimento.⁸

Authier & Levy (1995)⁹ chamam a atenção para o fato de que a hiperspecialização herdada da revolução industrial já teve o seu tempo. A vida econômica contemporânea requer atores abertos, prontos a mudar de métier, capazes de aprender ao longo de suas vidas, de tomar para si próprios sua formação permanente, de serem empresários do seu próprio saber. Encontram-se diluídos os limites entre formação inicial e formação permanente, entre tempo de trabalho e tempo de estudos.

O homem ideal contemporâneo deve gerir as situações, os aparelhos e os saberes deste mundo; e o sábio onipotente não tem mais, como aquele de Jules Verne, em a ilha da Fantasia, de obter suas provas numa natureza imaginária, mas no mundo real, no tecnocósmos no qual viveremos doravante.(...) A diversidade e o afluxo de saberes é hoje tal, que nenhum indivíduo, mas, sobretudo, nenhum grupo fechado pode possuir o conjunto de conhecimentos como ainda era possível nas sociedades arcaicas ou tradicionais. A inteligência, o pensamento, o conhecimento estão condensados a serem postos em comum, à abertura. (...) Não há mais inteligência e eficácia possível fora da livre troca de saberes e do saber-fazer(Authier & Levy, 1995:2).

Também a natureza do saber não permanece intacta nesse novo contexto. Numa visão prospectiva, afirma Lyotard (1986)¹⁰ que o saber não poderá se submeter aos novos canais e tornar-se operacional a não ser que o conhecimento possa ser traduzido em quantidade de informação; que, em futuro muito próximo, o que no saber constituído não for traduzível será abandonado; que a orientação das novas pesquisas se subordinará à condição de tradutibilidade dos resultados eventuais em linguagem de máquina. Tanto os produtores de saber como seus utilizadores devem e deverão ter os meios de traduzir nessas linguagens o que alguns buscam inventar e outros aprender. Pode-se então esperar uma explosiva exteriorização do saber em relação ao sujeito que sabe (sachant), em qualquer ponto que este se encontre no

processo do conhecimento.

Graças ainda a esse desenvolvimento tecnológico da comunicação que a ciência produziu, bem como à diversidade das redes de comunicação com o decorrente aumento da competência comunicativa o cidadão hoje tem acesso a todos os tipos de informação sobre fatos, crenças, situações, idéias que se apresentam no mundo, incluídas as produções, procedimentos e produtos científicos.

Ora, uma formação profissional em consonância com essa nova realidade deverá acarretar ou já o está fazendo a efeivação da redefinição da função do professor e dos métodos de acesso ao conhecimento. Para Lévy (1987)¹¹, em algumas dezenas de anos, o manejo das linguagens procedurais ou declarativas fará parte da educação de base. A simulação deverá ser para o aprendiz do início do século XXI um modo banal de ter acesso à realidade. Ele terá o hábito do controle interativo de micromundos e de modelos complexos. Ele terá acesso a um saber segmentado em pequenos módulos funcionais. O conhecimento em si a informação disponível nos bancos de dados e nas bibliotecas estará estreitamente vinculado à geração de redes de comunicação e à capacidade de encontrar rapidamente a informação. Outros caminhos do pensamento, segundo o autor, outros procedimentos intelectuais, novas linguagens por sua vez, passíveis de transformação incessante assumirão papel essencial na educação formal. O aprendiz deverá então estar preparado para o manejo de algoritmos, para a formalização, para inferências, entre várias outras habilidades.

E, assim, parece inevitável que o objetivo de habilitar o aprendiz a estar apto para lidar com essa nova realidade implicará como já começa a fazê-lo um redimensionamento não só da didática do ensinar como também do aprender, com o foco do processo deslocando-se do produto para a competência do fazer, do reter para o pensar, do repetir para o transformar, do manter para o intervir. Em outras palavras: parece inevitável que o ensino deva orientar-se para que o aprendiz possa construir-se e reconstruir-se como sujeito, construindo e reconstruindo seu posicionamento diante da realidade, esta, ao mesmo tempo, múltipla, plurívoca e "fugidia".

Remetendo à visão epistemológica do ensino antes referida, parece inevitável que o ato pedagógico venha então a orientar-se pelos postulados da ciência contemporânea, fazendo do ensino a aprendizagem do fazer científico.

Como salienta Demo (1993)¹², diante desta marca dos tempos que se chama de

11 LÉVY, Pierre. *La machine univers: création, cognition et culture informatique*. Paris, Éditions La Découverte, 1987.

8 MELLO, Guolmar Narmo de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

9 AUTHIER, Michel & LÉVY, Pierre. *Árvore do conhecimento*. São Paulo: Escala, 1995.

10 LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

modernidade, o aprendiz deverá ser capaz de desenhar e efetivar projeto próprio e moderno de desenvolvimento, construindo um posicionamento positivo, auto-suficiente, criativo, crítico e sempre renovado.

Reflete-se aí a projeção de um novo paradigma de ciência e de educação de cujas relações deverão resultar modificações estruturais no ato de ensinar, nos processos que o compõem, menos por força de construções teóricas do que por exigência da própria realidade contemporânea, seja ela econômica, social, cultural, científica ou tecnológica. Argumento favorável a essa idéia, apresenta-o Mello (1996:41)¹³ ao ressaltar três elementos do conceito de satisfação das necessidade básicas de aprendizagem a serem considerados doravante na construção de um modelo institucional de ensino, na formação profissional, bem como no planejamento curricular:

Um deles é a capacidade de resolver problemas, que abarca outras dimensões, como flexibilidade e adaptabilidade a novas situações. O outro é a capacidade de decisões fundamentadas, que remete à habilidade de selecionar informações relevantes, seja no trabalho, na área cultural ou no exercício da cidadania política. Finalmente, o terceiro e mais importante deles, é a capacidade de continuar aprendendo, única forma pela qual o resultado da ação educativa pode responder à contínua diversificação e mudança nas demandas de aprendizagem da sociedade¹⁴.

Gilberto Dimenstein¹⁵, com base em enquete realizada pela Associação Americana de Administradores Escolares, traça o perfil do trabalhador do futuro, projetando assim um cenário com base em possibilidades, necessidades e impasses do tempo presente. Esse profissional, segundo ele, deverá distinguir-se, entre outros aspectos, por apresentar: conhecimento da geografia mundial, compreensão da história mundial, visão multicultural, compreensão das concepções e princípios científicos, comunicação adequada e eficaz, leitura abrangente e domínio das habilidades de compreensão e produção textuais, pensamento lógico e domínio das habilidades de raciocínio, capacidade de pesquisar e de interpretar dados, domínio da linguagem informalizada e das tecnologias correspondentes, pensamento crítico, capacidade de resolver problemas e de lidar com o "novo", adaptabilidade e flexibilidade, autodisciplina, capacidade de atuar em colaboração, conduta ética e capacidade de conviver na diversidade.

Isto posto e levando especialmente em conta as considerações

precedentes relativas às qualificações do profissional do futuro e as implicações que daí advêm para o processo de educação formal de nível superior, parece ser possível estabelecer, ainda que de forma absolutamente reduzida, algumas competências e habilidades para compor um perfil profissional para o egresso da UCS. Este teria como principais características:

- sólida formação geral-profissional, pautada por princípios ético-políticos e técnico-científicos voltados para a complexidade das relações e das demandas humanas e sociais;

- entendimento de que a formação profissional é um processo contínuo de construção de competências que demanda aperfeiçoamento e atualização permanentes;

- compreensão da profissão como uma forma de inserção e intervenção na sociedade globalizada, tendo por base a comunidade regional e nela atuando de forma a promover o desenvolvimento sustentado no conhecimento;

- atuação profissional responsável, crítica e criativa, atualizada e respeitosa em relação às questões sociais e ambientais, com vistas à identificação e à resolução de problemas;

- disponibilidade e competência para o exercício da interdisciplinaridade e para a atuação em equipes multiprofissionais, resguardada a autonomia profissional;

- capacidade de pensar e de aportar o seu conhecimento no conhecimento já disponível, de maneira crítica, pessoal e consistente;

- capacidade de utilizar os conhecimentos científicos e tecnológicos existentes e disponíveis e de produzir novos conhecimentos, deles derivando condutas pessoais e profissionais responsáveis, justas e éticas.

- capacidade de auto-análise tendo em vista o aprimoramento de seu autoconhecimento e das suas relações interpessoais.

3.1.2.2. Egresso dos cursos sequenciais

Constituindo-se num conjunto de atividades sistemáticas de formação, alternativas (cursos sequenciais de formação específica) ou complementares (cursos sequenciais de complementação de estudos com destinação coletiva ou individual) aos cursos de graduação, visando à "obtenção ou atualização de qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas, bem como de horizontes intelectuais em campos das ciências, das humanidades e das artes" nos termos da Resolução CES nº 1, de 27 de janeiro de 1999, os cursos sequenciais por campo de saber configuram-se como uma das possibilidades

de educação continuada a que têm acesso as pessoas já graduadas e aquelas apenas portadoras de diploma ou certificado de cursos de nível médio, ou ainda uma possibilidade de ampliação curricular aos graduandos.

Os campos de saber em torno dos quais se desenvolvem os cursos sequenciais podem constituir-se a partir de mais de uma das áreas de conhecimento, de mais de uma de suas aplicações ou de mais de uma das áreas técnico-profissionais. Podem ainda estar contidos numa dessas áreas do conhecimento, numa de suas aplicações ou numa das áreas técnico-profissionais. Tais cursos, portanto, compreendem subcampos multidisciplinares de diferente abrangência ou profundidade.

Nesse sentido, o perfil de egresso traçado para os cursos sequenciais oferecidos pela UCS será consistente com a proposta pedagógica de cada curso e, ao mesmo tempo, com a natureza dessa modalidade de ensino, o que equivale a dizer que, independentemente do campo de saber abrangido e dos objetivos específicos de cada proposta, almeja-se um egresso capaz de

- buscar continuamente processo de qualificação pessoal e/ou profissional;
- utilizar, proficiente e autonomamente, os meios adequados para acesso aos conhecimentos disponíveis afetos ao campo de saber atinente ao curso;
- ampliar/aprofundar a formação/experiência profissional, estabelecendo relações entre conhecimentos de diferentes áreas ou próprios de uma área e o campo de saber objeto de estudo;
- aplicar/transferir conhecimentos, tecnologias e técnicas no âmbito do campo de saber para o qual se volta a proposta do curso.

3.1.2.3. Egresso dos cursos de pós-graduação

A pós-graduação constitui-se num nível de ensino cuja natureza acadêmica supõe o prévio desenvolvimento de competências e habilidades propiciadas, idealmente, no âmbito dos cursos superiores, que, necessariamente, devem precedê-la. Tradicionalmente subdividida nas modalidades lato sensu e stricto sensu, a pós-graduação insere-se no contexto da formação continuada como princípio contemporâneo de excelência vinculada à prática profissional e docente.

As especificidades inerentes a cada uma das referidas modalidades, reiteradas pelo MEC através da Resolução CNE/CES nº 01, de 03 de abril de 2001, dizem respeito, sobretudo, aos seus objetivos precípuos. Sinteticamente, esses objetivos podem ser definidos como sendo o de propiciar a verticalização

crítica de segmentos ou campos do saber, com vistas ao aperfeiçoamento/especialização do exercício profissional e o de formar recursos humanos altamente qualificados para o desenvolvimento de atividades¹⁵ de ensino, pesquisa e extensão, respectivamente.

De outra parte, há que se ter em conta que, do ponto de vista institucional, os desdobramentos dos objetivos macro da pós-graduação devem abarcar os elementos constitutivos próprios dos projetos acadêmico e científico da Universidade, conferindo identidade e unidade aos programas oferecidos, no que tange à atenção a ser dada aos princípios ético-políticos e científico-epistemológicos gerais.

Nesse sentido, o perfil traçado para os egressos dos cursos de pós-graduação *lato sensu* da UCS contempla:

- a consolidação do entendimento de que a continuidade da formação profissional constitui-se numa exigência derivada do ritmo e dos modos de relação/produção contemporânea, bem como da concepção dominante da condição aprendente do homem;

- a competência diferenciada para estabelecer movimentos reflexivos permanentes sobre a prática de intervenção profissional/social, tendo por base os elementos que se articulam no contexto da sociedade globalizada e em torno das especificidades das comunidades nas quais atuam;

- o domínio das formas atuais de acesso às informações e conhecimentos gerados em âmbito mundial, bem como do estabelecimento de relações pertinentes com a área na qual atua e com questões de natureza social e ambiental;

- o entendimento da importância e o exercício efetivo da prática interdisciplinar e multiprofissional, resguardada a autonomia e as dimensões legais próprias de cada profissão.

Complementarmente, o perfil dos egressos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* supõe habilidades e competências relativas:

- à auto-administração da trajetória acadêmica e da continuidade de sua formação científica, com atenção especial aos contributos não só de sua área de formação, como também aos de áreas de conhecimento afins;

- ao comprometimento, na prática de pesquisa, com princípios ético-políticos e técnico-científicos universais e institucionais, bem como com as demandas humanas e sociais;

15 A modalidade de mestrado profissionalizante ampliou conceitualmente o espaço de atuação do mestre.

conhecimentos científicos e tecnológicos existentes e os que vierem a ser produzidos;

- à prática docente, considerando a natureza dos supostos epistemológicos que embasam o fazer pedagógico, e o envolvimento das dimensões pessoal, profissional e ética específicas da atividade de ensino;

- ao aprimoramento constante da competência interpessoal, com base na autocrítica e no suposto de que esta se constitui numa habilidade imprescindível para o alcance da excelência no âmbito acadêmico.

3.1.2.4. Egresso do ensino de extensão

O ensino de extensão (na acepção com que via de regra essa dimensão acadêmica é concebida) ocorre não apenas por meio das atividades formalmente instituídas para este fim os cursos mas também através de outras atividades com formatos distintos, em cujos resultados estão refletidos processos de ensino-aprendizagem. Dentre essas atividades, destacam-se simpósios, congressos, seminários, programas culturais e de desenvolvimento da cidadania.

De outra parte, considerando,

- o lugar privilegiado que a extensão ocupa na consolidação das relações entre a academia e a sociedade;

- o suposto hoje dominante de que o desenvolvimento pessoal e profissional insere-se no contexto de um processo permanente de qualificação e aperfeiçoamento, através de diferentes meios e formas;

- e a missão, os princípios, e referenciais gerais norteadores dos programas de ensino da Universidade;

Entende-se como pertinente o estabelecimento, mesmo que numa perspectiva macroconceitual, de algumas habilidades e competências que, em diferentes graus, tempos, espaços e de modos diversos (de acordo com a natureza e características das atividades), possam integrar o perfil do egresso do ensino de extensão da UCS. Nesse sentido, é desejável que o extensionista egresso seja capaz de:

- desenvolver competências para administrar as experiências vivenciadas e o conhecimento disponibilizado, associando-os e reconstruindo-os sobre as bases de seus saberes pré-constituídos;

- resgatar princípios ético-políticos e técnico-científicos na transformação do conhecimento e das experiências em condutas significativas para si e para o

- fortalecer e difundir o entendimento de que o desenvolvimento de competências e habilidades não prescinde da educação continuada, e que este processo deve ser estimulado por meio da formação de atitudes individuais e coletivas;

- compreender o aperfeiçoamento cultural-educativo como um instrumento adicional e diferenciado de transformação e intervenção na sociedade local e global, considerando os mecanismos sistêmicos que regem as relações sociais em todos os níveis;

- ampliar a competência crítica em relação às questões socioambientais e ao exercício da cidadania;

- aprimorar a disposição e a competência para reflexões e ações de natureza interdisciplinar e multiprofissional.

3.1.3. Perfil do Docente Professor

A efetivação dos projetos pedagógicos dos diferentes programas de ensino está estreitamente ligada à atuação proficiente do docente professor. É sua competência científica e didática aliada ao compromisso por ele assumido de concretizar, na sua prática docente, o projeto pedagógico do programa e, por decorrência, o projeto pedagógico institucional que contribui essencialmente para a consecução da proposta construída. Nessa perspectiva, delineia-se um perfil de professor da UCS, que se constitui em referente institucional no delineamento do perfil de docente de cada programa de ensino e, como tal, referente institucional para avaliação do desempenho docente.

Dito de outra forma, o professor da UCS, no exercício da docência em atividades de ensino (graduação, seqüenciais, pós-graduação, extensão), ao integrar a Universidade e ao assumir como identidade de sua docência a identidade da própria instituição, caracteriza-se por exercer o seu papel de professor universitário de forma a que sua ação pedagógica concorra efetivamente para a consecução da missão e dos princípios institucionais, para o desenvolvimento do aluno na direção do perfil de egresso almejado (institucional e de cada programa de ensino), bem como para o cumprimento do papel das atividades de ensino em que atua.

O perfil, a que remetem tais características e que vem sendo delineado historicamente, traz em seu bojo os referenciais ético-políticos e científico-educacionais do Projeto Pedagógico Institucional, com seus respectivos imbricamentos, e envolve os três momentos da prática docente: planejamento,

execução e avaliação.

Esse perfil pressupõe que o docente da UCS seja capaz de, entre outras ações,

- articular sua atuação docente com a natureza, as diretrizes e os objetivos do ensino superior;
- manter-se permanentemente atualizado científica e pedagogicamente;
- articular sua atuação docente com as diretrizes e estruturas institucionais acadêmicas e/ou administrativas (missão e princípios institucionais, estrutura e fluxo organizacional, proposta pedagógica do(s) curso(s) em que atua, etc.);
- relacionar-se com o aluno de forma a que esse relacionamento se constitua em elemento favorecedor da aprendizagem;
- possibilitar ao aluno o estabelecimento de relações entre a(s) unidades(s) de estudo cursada(s) e as demais unidades do programa, bem como entre a(s) unidades(s) e sua formação pessoal e profissional;
- propiciar ao aluno a vivência da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como a percepção e a compreensão das relações entre essas dimensões;
- identificar o conhecimento prévio do aluno, a fim de subsidiá-lo, seja no suprimento de lacunas detectadas, seja no aprofundamento e na ampliação do conhecimento;
- disponibilizar ao aluno abordagens teóricas e/ou pontos de vista divergentes acerca de um mesmo tema/problema, promovendo o questionamento de tais teorias, de seus fundamentos e de suas implicações, bem como a expressão de posicionamentos críticos;
- propiciar ao aluno o acesso às contribuições advindas de outras áreas do conhecimento;
- criar situações que ensejem ao aluno aprender a acessar o conhecimento produzido, analisá-lo, criticá-lo e fazer uso dele com pertinência e adequação, como parte da aprendizagem do fazer científico;
- conduzir a(s) unidades(s) de ensino de forma a contribuir simultaneamente para que o aluno compreenda a realidade e visualize possibilidades de intervenção nesta;
- avaliar o processo de aprendizagem discente, estabelecendo critérios compatíveis com os objetivos da(s) unidades(s) de estudo, explicitando-os para o aluno, utilizando instrumentos compatíveis com os objetivos e critérios fixados, oportunizando espaço para a discussão dos resultados da avaliação e

fornecendo meios para que o aluno possa sanar dificuldades evidenciadas e avançar em suas aprendizagens;

- propiciar ao aluno o desenvolvimento de atividades complementares que possam contribuir para sua formação pessoal e profissional;
 - utilizar adequadamente diversas estratégias didático-pedagógicas como elementos dinamizadores de sua prática educativa, com vistas à aprendizagem do aluno;
 - selecionar e indicar bibliografia que contribua efetivamente para a compreensão e para o aprofundamento de conhecimentos do aluno;
 - lidar eficazmente com imprevistos e com a diversidade;
 - assegurar a observância dos princípios disciplinares, entendida como condição estruturante da aprendizagem;
 - planejar e realizar atividades de ensino que conduzam ao desenvolvimento do raciocínio, tendo em vista a identificação e a solução criativa de problemas;
 - sistematizar conhecimentos e promover a aprendizagem desse processo;
 - adequar sua linguagem à situação de aprendizagem;
 - propiciar o desenvolvimento das competências oral e escrita do aluno;
 - selecionar recursos didáticos adequados aos objetivos propostos;
 - avaliar sua prática docente e buscar subsídios para suprir necessidades/dificuldades encontradas;
 - participar ativa e efetivamente das atividades acadêmicas institucionais;
 - contribuir para o crescimento pessoal e profissional do grupo de professores do(s) programa(s) de ensino em que atua;
 - participar de discussões e apresentar sugestões para a melhoria do(s) programa(s) em que atua;
 - contribuir para a atualização permanente do acervo bibliográfico, dos laboratórios e equipamentos da Instituição, específicos à sua área de conhecimento.
- Convém, ressaltar, ainda, que a concretização desse perfil, considerados a missão e os princípios institucionais, pressupõe como inerente à prática pedagógica do docente da UCS uma conduta ética, justa e responsável.

3.1.4. Diretrizes Institucionais para os Programas de Ensino

A - A criação e implantação de programas de ensino devem ser propostos de modo a que

- contribuem para a consecução da missão institucional,
 - » constituindo-se em forma qualificada, diversificada e crescente de acesso ao ensino de nível superior nos seus diferentes níveis e modalidades e abrangendo as diferentes formas e áreas do conhecimento;
 - » atendendo reativa e prospectivamente às necessidades e demandas da comunidade;
 - » articulando-se com os segmentos socioeconômicos e culturais;
 - » desenvolvendo-se, sempre que possível, no seio da própria comunidade;
 - » promovendo a implementação de ações de intervenção, a curto e médio prazos, com vistas ao desenvolvimento local e regional sustentado no conhecimento e à melhoria das relações humanas e sociais;
- imprimam, em seu desenvolvimento, os valores e princípios institucionais;
- estejam em consonância com os objetivos e prioridades institucionais;
- propiciem o desenvolvimento do perfil do egresso almejado para o aluno da UCS, e do perfil específico de egresso traçado para o programa.

B - Os projetos pedagógicos dos programas de ensino devem constituir instrumentos que

- viabilizem a concretização do Projeto Pedagógico Institucional e estejam respaldados nos referenciais ético-políticos e epistemológico-educacionais ali explicitados;
- sejam construídos coletivamente pelos que neles estão envolvidos (professores, alunos, gestores, egressos, etc.);
- estejam estruturados e sejam implementados a partir da explicitação clara de seus referenciais, objetivos, de sua organização curricular, concepção metodológica e de avaliação;
- premiem a interseção do ensino, da pesquisa e da extensão;
- estejam em consonância com os dispositivos legais, com as diretrizes pedagógicas nacionais e com as normas institucionais.

C - Os projetos de desenvolvimento, implantação de programas de ensino devem atender aos indicadores e padrões de qualidade nacionais e institucionais, no que se refere

- à qualificação da proposta pedagógica, tendo em vista a consecução dos objetivos traçados;

- à qualificação científica e pedagógica dos professores, face ao perfil institucional de docente e ao perfil de docente específico do programa;
 - à qualificação administrativa de seus gestores, face ao perfil institucional de gestor dos programas de ensino;
 - ao regime de trabalho dos docentes e gestores;
 - à qualificação da infra-estrutura de apoio ao desenvolvimento das atividades de ensino.
- D - Os programas de ensino, nas diferentes áreas do conhecimento, devem atender seus padrões de qualidade, mediante processo permanente e regular de auto-avaliação institucional e de avaliação externa, tendo por objeto
- o desempenho dos docentes, gestores acadêmicos e alunos;
 - os projetos pedagógicos institucional e do programa;
 - a infra-estrutura de apoio.

3.2. PROJETO CIENTIFICO INSTITUCIONAL

A construção de um projeto científico institucional supõe, para além da definição de uma concepção de ciência, também uma concepção própria de universidade, cuja natureza contemple movimentos inter-relacionados de ações, no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão, sustentadas sob o eixo do conhecimento. Mas a perspectiva conceitual ampla de ciência e de universidade não respalda por si só a adoção de políticas, diretrizes e metas de consolidação e desenvolvimento científicos. Há que se ter presente e explicitada a identidade e a função específica de cada instituição no meio social peculiar e único no qual se insere.

São, portanto, os modelos de entendimento das dimensões ciência e universidade, distintas sob a ótica da amplitude e do registro político-filosófico, mas complementares se observadas à luz das características inerentes ao compromisso social implícito que as abarca, que constituem a base sobre a qual se torna possível a organização dos elementos que viabilizam a construção pretendida do projeto científico, singular, da Universidade de Caxias do Sul.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M371u Pedrini, Maristela
A Universidade e a tessitura da docência nas séries
iniciais do ensino fundamental / Maristela Pedrini. –
Porto Alegre, 2009.
191 f.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação,
PUCRS
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marília Costa Morosini

1. Educação – Brasil. 2. Professores – Formação
Profissional. 3. Professores – Atuação Profissional.
4. Epistemologia (Educação). I. Morosini, Marília Costa.
II. Título.

CDD 370.71

Bibliotecária Responsável: Salete Maria Sartori, CRB 10/1363