

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA GORETTI TERESINHA DOS ANJOS

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: (re)construção de trajetórias de professores.

Uberaba - MG
2009

MARIA GORETTI TERESINHA DOS ANJOS

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: (re)construção de trajetórias de professores.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a. Andréa Maturano Longarezi e co-orientação da Professora Dr^a. Sálua Cecílio.

Uberaba - MG
2009

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

A58f Anjos, Maria Goretti Teresinha dos
Formação pedagógica e docência na educação básica: (re)construção
de trajetórias de professores / Maria Goretti Teresinha dos Anjos. 2009
208 f.

Dissertação (mestrado) -- Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em Educação, 2009.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Andréa Maturano Longarezi

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sálua Cecílio

1. Educação. 2. Professores – Educação básica. 3. Formação de
professores I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em
Educação. II. Longarezi, Andréa Maturano. III. Cecílio, Sálua.
IV. Título.

CDD: 370.71

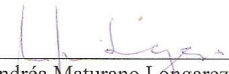
MARIA GORETTI TERESINHA DOS ANJOS

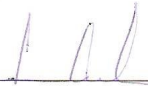
**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
(re)construção de trajetórias de professores**


Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

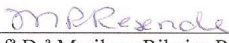
Aprovado em 03/07/2009

BANCA EXAMINADORA


Profª Drª Andréa Maturano Longarezi
Universidade Federal de Uberlândia - UFU


Profª Drª Sálua Cecílio
Universidade de Uberaba - UNIUBE


Profª Drª Elaine Sampaio Araújo
Universidade de São Paulo / Ribeirão Preto -
USP Ribeirão Preto


Profª Drª Marilene Ribeiro Resende
Universidade de Uberaba - UNIUBE

A todos aqueles que acreditam no papel primordial do professor para a promoção da verdadeira educação que possibilite aos educandos serem sujeitos ativos nos processos de mudanças necessárias à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pautada em valores como respeito, honestidade e integridade.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, por ser luz a guiar os meus passos e conceder-me sabedoria na escolha do melhor caminho a seguir.

A todos e a cada um de minha família pelo apoio e compreensão pela ausência nas horas incessantes de busca e construção.

Aos professores do mestrado da Universidade de Uberaba pela disponibilidade em partilhar seus saberes e assim contribuir para meu crescimento.

Em especial agradeço à Professora Dra. Andréa Maturano Longarezi, que mesmo vivenciando uma nova experiência, não mediu esforços para que este trabalho pudesse ser concluído.

À Professora Dra. Sálua Cecílio, meu agradecimento pela acolhida no percurso da caminhada e, mesmo em meio a tantas atribuições, contribuiu significativamente conosco.

Aos colegas da V Turma do Mestrado da Universidade de Uberaba, por podermos juntos acreditar que é possível a construção de um mundo melhor. E um agradecimento especial àqueles que se tornaram amigos, nesta caminhada.

Aos professores colaboradores que foram fundamentais para reforçar a idéia de que seu papel é a mola propulsora das (trans)formações do ser humano.

RESUMO

Este estudo consiste em uma investigação sobre a formação pedagógica de professores da Educação Básica, atuantes no Ensino Médio. Com o objetivo de recuperar o processo formativo vivenciado por professores licenciados, tendo em vista identificar possíveis lacunas apresentadas, procuramos apreender o significado social e o sentido pessoal da formação pedagógica para o professor licenciado, bem como as necessidades formativas, identificadas por eles. Seguindo os pressupostos da pesquisa qualitativa, empreendeu-se um estudo documental associado à história oral, temática e de vida, que se realizou mediante captação de depoimentos livres e dirigidos. Participaram desta ação investigativa doze professores atuantes no Ensino Médio em escolas públicas e particulares, do Município de Patrocínio, cujas formações se deram em instituições públicas e privadas, dentro e fora do Estado de Minas Gerais, compreendendo um período de tempo entre 1970 e 2008. Os resultados apresentados nos mostraram que a maioria dos professores colaboradores teve a escola pública como locus de formação; que a dissociação teoria/prática esteve presente durante os processos formativos iniciais dos docentes colaboradores; que para a maioria destes profissionais “ser professor” se constituiu em uma “obra do acaso” ou uma questão de sobrevivência e não uma opção profissional. Todas essas situações que compõem sua trajetória formativa agregam um significado social, construído através do tempo e dos processos históricos e ganha um sentido pessoal ao passo que é (re)construído pelos sujeitos participantes. Nesse processo, a “estruturação curricular, no formato ‘3+1’”, o “tempo reduzido de formação pedagógica”, a “associação teoria-prática”, a “incompatibilidade entre formação e atuação do formador”, a “utilização adequada dos recursos didáticos”, a “pesquisa aliada à educação” e a “duração geral do curso” se constituíram em aspectos percebidos pelos professores colaboradores como lacunas deixadas pelos processos formativos.

Palavras-chave: Ensino Médio. Formação inicial de professores. Formação pedagógica. Necessidades formativas.

ABSTRACT

This study is a investigation about the pedagogical training of Basic Education teachers, active en the high school. Aiming to recover the training process experienced by licensed teachers, owing to identify possible gaps presented by them, we are trying to seize the social and personal meaning of pedagogical training for the licensed teacher, as well as the training needs, identified by the teachers themselves. Following the qualitative research assumptions, a documental study was undertaken, associated to the oral, thematic and personal history, which was performed through out the catchment of free and oriented testimonials. The participants of this investigative action were twelve teachers active in the high school of public and private institutes, in Patrocínio city, Minas Gerais state, during a period between 1970 and 2008. The presented results showed us that most of collaborator teachers had the public school as the training *locus*; that the disassociation theory/ practice was present during the initial training processes of collaborator teachers; that for most of theses professionals “being a teacher” was a “work of chance” or a surviving question and not a professional option. All these situations that comprise their training trajectory add a social meaning, built trough out the time and the historic processes and get a personal meaning while it is (re)build by the participant subjects. In this process, the “curriculum organization, in the format ‘3+’”, the “pedagogical training reduced time”, the “disassociation theory/practice”, the “incompatibility between trainer training and acting”, the “appropriate use of didactic features”, the “research combined with education” and the “course general duration” were aspects realized by the collaborator teachers as gaps left by training processes.

Key-words: High school. Teacher initial training. Pedagogical training. Training needs.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CTC	Conselho Técnico Científico da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PRÓ-LICENCIATURA	Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE SÍMBOLOS

- * Nomes fictícios.
- ⊗ O destaque em cor azul se refere aos sons externos que, incidentalmente, aconteceram durante a captação de depoimentos.
- ∅ O destaque na cor vermelha é atribuído a falas do interlocutor, quando este intervinha na exposição do depoente.
- Ⓜ As frases e/ou parágrafo em itálico de referem a falas de outros, citadas pelo depoente.
- € Os destaques em negrito são inerentes a falas do próprio depoente, quando este cita uma situação vivenciada em seu cotidiano.
- ® O destaque na cor verde se refere a alguma reação do depoente no decorrer de sua fala.

SUMARIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	09
LISTA DE SIMBOLOS.....	10
INTRODUÇÃO.....	13
1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: metodologia, percursos e contextualização.....	19
1.1 A origem da pesquisa: necessidades e expectativas.....	20
1.2 A história oral como procedimento metodológico.....	21
1.3 O percurso da pesquisa: buscas, informações e construções.....	26
1.4 Os sujeitos da pesquisa: os professores colaboradores.....	31
2 O ENSINO MEDIO NOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS: o legal e o real.....	33
2.1 Do Ensino Secundário à Educação Básica: percursos do Ensino Médio no contexto educacional brasileiro.....	34
<i>2.1.1 História da Educação no Brasil: o (des)caso do Ensino Médio.....</i>	35
<i>2.1.2 O Período da “Nova República”: a (re)construção do Ensino Médio.....</i>	41
2.2 Políticas de reformulação do Ensino Médio: o que os documentos legais apresentam.....	44
2.3 Políticas públicas educacionais: uma análise das propostas de formação para o docente no Ensino Médio.....	47
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: questões prementes.....	59
3.1 A formação geral na percepção de professores do Ensino Médio.....	59
3.2 Saberes, condições e proposições necessárias à formação de professores: desafios aos processos formativos.....	63
3.3 Prática educativa nos contextos atuais: elementos constituintes e constituidores.....	73
3.4 Ação da docência no seu espaço de atuação.....	78
3.5 Formação inicial e continuada do profissional docente.....	80
4 FORMAÇÃO PEDAGOGICA DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	85
4.1 A formação pedagógica sob a ótica de professores, atuantes no Ensino Médio.....	85
4.2 A formação pedagógica do professor na perspectiva da literatura educacional e dos documentos legais.....	96
5 AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES ATUANTES NO ENSINO MEDIO: contribuições para uma ação reflexiva sobre a formação docente.....	108

5.1 A percepção de professores do Ensino Médio sobre suas necessidades formativas docentes.....	111
5.2 O sentido pessoal e o significado social do “ser professor”.....	119
PALAVRAS FINAIS.....	124
REFERENCIAS.....	127
APENDICES.....	131
APENDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	132
APENDICE B: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	134
APENDICE C: DEPOIMENTOS.....	135

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira encontra-se num momento de grandes transformações em decorrência das novas exigências sociais, resultantes do avanço científico-tecnológico, o qual desencadeia uma revolução no campo informacional e comunicacional. Em decorrência, os indivíduos necessitam de inserção no mundo globalizado, onde política e economia seguem juntas, promovendo mudanças profundas em todos os setores e, principalmente, no campo produtivo.

Na área educacional, a realidade não é diferente, visto que a educação é, legalmente, o setor responsável pela formação e preparação de indivíduos aptos à inserção profissional nesta sociedade.

No entanto, para que se propiciem situações de aprendizagem favoráveis à construção do conhecimento e à formação de educandos capazes de exercerem plenamente a cidadania, se torna essencial analisarmos com mais profundidade a formação do profissional da educação e, de forma particular e especial, o professor.

As pesquisas sobre a formação de professores é uma temática que requer continuidade, considerando que a educação é um dos aspectos sociais de maior relevância para o progresso de qualquer sociedade, independente de sua forma de cultura.

Para o cenário educacional brasileiro torna-se imprescindível que a formação de professores se constitua em uma vertente sempre presente nas discussões e decisões políticas. Neste panorama também há que se considerar o Ensino Médio como um nível de educação essencial à formação básica do homem, para o qual se requer professores preparados para atuar ante as mudanças que vêm ocorrendo.

Ao considerar as mudanças implementadas como propostas de reformulação do Ensino Médio, percebemos ser essencial que se busque compreender tanto o como o professor deste nível foi formado como também as deficiências que se fizeram presentes em seu processo formativo.

Deste modo, consideramos ainda de fundamental importância, investigar todas estas questões na tentativa de compreender a formação sócio-histórica destes professores, a qual tem possibilitado sua atuação.

O Ensino Médio tem ganhado destaque nas políticas públicas educacionais em todo o mundo como também no Brasil. Com as transformações sociais ocorridas desde a década de 1970, temos presenciado e vivenciado transformações em todos os setores da sociedade

brasileira e no campo educacional não tem sido diferente. Assim, as medidas tomadas como alternativas visando a promoção da melhoria dos resultados da educação, têm beneficiado também o Ensino Médio que, com a sua inclusão como nível da Educação Básica, demanda uma nova forma de organização. Deste modo, continuamente, têm sido implantados programas e projetos que o beneficiam na tentativa de superar o esquecimento e comprometimento com este nível de educação, por um longo período de tempo.

Nesse contexto, também a formação de professores se torna uma preocupação por parte dos dirigentes políticos que têm buscado diversas alternativas que possam promover uma formação mais consistente e adequada a esse contexto de mudanças. Passa-se então a se preocupar com professores leigos em exercício, com professores já formados e também com aqueles que se encontram em processos formativos.

Nesse sentido, documentos legais resguardando a Educação Básica e também a Educação Superior, são sancionados. Presenciamos assim uma infinidade destes, sendo implementados como determinações a serem cumpridas em busca de resultados diferenciados.

Considerando as mudanças ocorridas neste âmbito, o da educação e, mais especificamente, no campo do Ensino Médio, nos propusemos a investigar a formação dos professores que atuam neste nível educacional. Assim e considerando nossas vivências e experiências na escola de Educação Básica, temos questionado se este professor, hoje atuante, teve uma formação docente capaz de lhe preparar suficientemente para o enfrentamento das situações presentes em sala de aula. Também tem nos inquietado “o como” estes professores têm trabalhado em um contexto em constantes transformações, considerando sua formação inicial.

Este profissional pode contribuir para a construção do conhecimento de forma eficaz, promovendo o crescimento dos educandos e proporcionando situações que propiciem a aquisição de conhecimentos essenciais à sua formação humana; conhecimentos estes capazes de possibilitar sua atuação na sociedade, atendendo às exigências deste contexto.

Considerando a situação e a exigência apresentadas, propomo-nos a investigar a formação pedagógica de professores da Educação Básica, licenciados e atuantes no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica. A problemática apresentada refere-se às dificuldades que o professor do Ensino Médio, licenciado, tem para utilizar práticas pedagógicas alternativas em suas aulas, supondo que a formação desse profissional não tem sido suficiente para as complexas e diversas situações-problema presentes no contexto da sala de aula. Assim, buscamos compreender como os professores que atuam no Ensino Médio percebem suas necessidades formativas docentes.

Assim, este trabalho tem como objetivos investigar e recuperar a história de formação profissional do professor licenciado que trabalha no Ensino Médio; identificar a percepção que o professor tem de sua formação pedagógica, em nível de graduação; levantar as necessidades formativas identificadas pelos próprios professores; e desenvolver um processo de reflexão sobre a prática pedagógica, com vistas à construção de alternativas, considerando sua formação inicial.

Esta proposição decorre de observações e análises durante trabalho desenvolvido como professora na educação básica e como supervisora pedagógica, atuando junto a professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esta vivência experimentada no cotidiano escolar nos possibilitou inferir que, diante da situação social e educacional atual, é fundamental que se aprofunde nos aspectos pedagógicos de formação do profissional da educação. Compreendemos que este viés da formação pode propiciar a este profissional uma visão mais abrangente, principalmente no campo das relações necessárias a serem estabelecidas entre eles e os alunos, bem como a organização do trabalho docente em todos os seus aspectos.

Acreditamos também que por meio da formação pedagógica poderá ser adquirida uma percepção das formas de transposição dos conhecimentos apreendidos em sua preparação para o ser professor, considerando a realidade da escola, as expectativas dos alunos e as exigências da sociedade quanto ao campo da construção dos conhecimentos e preparação dos indivíduos.

Visando identificar as necessidades formativas destes profissionais, buscamos junto a professores atuantes, dados que nos possibilitassem uma melhor compreensão dos aspectos formativos, em sua preparação inicial para o ser professor. Dessa forma estes professores colaboradores, mediante seus depoimentos, puderam deixar transparecer a existência de lacunas e inadequações que precisam ser revistas. Também considerando as falas destes sujeitos na pesquisa, vislumbramos a possibilidade de algumas alternativas que possam contribuir para a superação dessas lacunas que se transformaram em dificuldades quando da realização de seu trabalho docente. Para atender a essas necessidades, os profissionais da educação precisam ser preparados, formados.

A investigação e análise desta temática se fizeram necessárias, uma vez que o sistema educacional brasileiro encontra-se em fase de transição de seus paradigmas, decorrentes das exigências legais – Constituição de 1.988 e Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) – que defendem, em seu bojo, a formação de educandos conscientes de seu papel e de sua participação social.

Portanto, almejamos a formação de educandos capazes de exercerem plenamente a cidadania, num mundo globalizado onde os seres humanos necessitam agir com competência e sensibilidade, pressupostos fundamentais para a construção de uma sociedade que garanta dignidade a todos os seus membros.

Neste contexto, o profissional da educação tem como atribuição contribuir para a construção do conhecimento de forma eficaz, promovendo o crescimento dos educandos, bem como proporcionar situações adequadas à aquisição de conhecimentos essenciais à formação humana destes, os quais possibilitem sua atuação na sociedade, atendendo às exigências deste contexto.

O Ensino Médio se constitui em um dos níveis da Educação Básica, contemplado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação que tem por finalidade preparar os educandos tanto para a vida em sociedade, como para sua inserção no campo de trabalho, como no prosseguimento de seus estudos. Nos últimos anos este nível educacional tem sido contemplado com diversas ações político-educacionais com o objetivo de se firmar como uma etapa necessária à formação do ser humano. Assim, a nosso ver, o Ensino Médio deve ser percebido e considerado como um momento educacional que possibilite uma formação mais significativa dos educandos, que lhes propicie as competências necessárias à aprendizagem contínua.

A formação geral e pedagógica do professor que atua neste nível de educação, aqui é compreendida como uma preparação que lhe forneça os elementos necessários para “o que”, “o como”, “o porquê” e “o para que” educar e ensinar. Assim, percebemos a formação geral do professor, como todas as possibilidades de aprendizagem que lhe foram propiciadas em todos os momentos e instâncias vividas, tanto escolares como extra-escolares e a formação pedagógica com as situações específicas de construção de conhecimentos e sua aplicabilidade prática, tanto nos contextos formativos como nos contextos das vivências e experiências de ensino.

Nesse sentido e considerando que o professor se constitui no elo essencial e mais importante nesse processo de (trans)formação de indivíduos, objetivamos investigar junto a estes professores as suas necessidades formativas, fazendo com que sejam sujeitos de sua própria mudança.

Esta ação investigativa se caracteriza como uma pesquisa de cunho qualitativo por possibilitar a compreensão de fatos que, nem sempre estão expostos de forma explícita e por propiciar a busca de elementos formadores.

Como ação metodológica, utilizamos da *História Oral* por possibilitar a busca de dados e informações ainda não divulgados de maneira formal por se constituírem, nesse caso, fatos vivenciados por professores em sua formação inicial e da *Análise Documental* por nos possibilitar uma melhor compreensão dos dados apresentados. Como técnicas auxiliares, utilizamos da captação de depoimentos, via entrevista semi-estruturada, sua transcrição e, também, a transcrição pelos próprios autores.

Tivemos como sujeitos da pesquisa, professores atuantes no Ensino Médio, formados em períodos, instituições e locais diversificados por considerarmos como enriquecedor para nosso trabalho, informações de fontes e contextos distintos. Para a definição dos sujeitos consideramos como referência delimitadora, as áreas de conhecimentos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, buscando contemplá-las com professores colaboradores das diversas disciplinas.

Para melhor compreensão dos dados apresentados nos propusemos a “dar voz aos professores” no intuito de compreender qual o sentido pessoal e o significado social do “ser professor” para os sujeitos desta pesquisa. No decorrer de todo o trabalho, a fala dos professores colaboradores foi contemplada na tentativa de se fazer um diálogo entre as diversas personagens do texto, quer sejam os autores que nos trouxeram suas colaborações enquanto fundamentação teórica ao texto, os professores colaboradores com suas vivências e experiências formativas e de atuação docentes e, também, a própria autora que busca aliar e dar sentido a todas essas concepções, percepções e conceitos.

Dessa forma, o texto segue organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, tratamos a temática “A construção da pesquisa”, fundamentados em Meihy (2000), Montenegro (2003), Meihy; Holanda (2007) e Alberti (2005), que nos propiciam perceber e compreender a história oral como possibilidade de dar voz aos professores e divulgar histórias não valorizadas e divulgadas pela história oficial. Ainda no âmbito da pesquisa, colaborou conosco Alvarado Prada (1997, 2005, 2006) e Triviños (2006). O primeiro nos possibilita compreender a pesquisa aliada à formação docente, enquanto o segundo nos introduz aos aspectos gerais inerentes à pesquisa.

O segundo capítulo aborda “O Ensino Médio nos contextos educacionais” onde refletimos sobre os aspectos históricos e organizacionais deste nível de educação, pautados em documentos oficiais (BRASIL, 1999; 2008; CAPES), em Tomazzi (1996) e Piletti (2002), além de outros documentos.

No terceiro capítulo intitulado “Formação de professores”, ganha destaque por se constituir em ponto principal de nossa pesquisa. Assim, buscamos em Contreras (2002),

Tardif (2002) e Freire (2005) a fundamentação teórica, acrescida de outros pensadores. Contreras nos apresenta os modelos de professores, para serem analisados e discutidos; Tardif contribui com uma análise sobre os saberes docentes e Freire contribui com uma reflexão acerca dos saberes e condições necessários à prática educativa. Nessa vertente, ainda dialogamos com Giroux (1999), Kincheloe (1993), Nóvoa (1992) e Schon (1992), dentre outros. Consideramos, ainda, as diretrizes referentes à formação de professores (BRASIL, 2001) para o contexto educacional brasileiro.

O capítulo quatro trata da “Formação pedagógica de professores nos cursos de licenciatura”, onde Marques (2003) nos proporciona uma reflexão sobre este aspecto nos contextos formativos. Pereira (1999) e Cruz (2007) também contribuem para a compreensão deste aspecto da formação docente, uma vez que propusemos um diálogo entre professores atuantes, sujeitos da pesquisa e pensadores desta área específica, apresentados pela literatura educacional.

No capítulo cinco aportamos em Leontiev (2004), Duarte (2005) e Basso (1998), para compreendermos de forma mais clara o significado social e o sentido pessoal do ser professor, ao refletirmos sobre “As necessidades formativas dos professores atuantes no Ensino Médio” apontadas pelos próprios professores, sujeitos da pesquisa.

Nessa perspectiva e pautado em Goodson (1992), que aborda o dar voz aos professores, este trabalho assim se apresenta para tomar a essência da histórica oral também como forma de apresentação, discussão e análise dos dados na dissertação. Por essa razão, os dados empíricos são apresentados de forma articulada com os dados bibliográficos.

A proposta foi sempre partir da palavra do professor e tê-la como eixo central e articulador das temáticas desenvolvidas ao longo do texto.

No diálogo que travamos com os autores, ao longo desse trabalho, entendemos como sujeitos principais desta ação investigativa, os professores colaboradores. Por isso, suas vozes e seus saberes ocupam, neste trabalho, posição de centralidade. Os professores ao refletirem e reviverem nos depoimentos suas histórias, trouxeram dados que nos ajudaram a compreender um pouco mais sobre os contextos formativos docentes, mais especificamente, nos momentos iniciais de seus processos formativos.

1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: metodologia, percursos e contextualização

Neste capítulo abordaremos as questões metodológicas inerentes à pesquisa realizada, dando destaque para a história oral, que foi utilizada como procedimento metodológico, para a descrição do percurso seguido durante a investigação e, por fim, para a apresentação dos sujeitos da pesquisa que desempenharam o papel de colaboradores, expondo suas trajetórias formativas docentes por meio de depoimentos reveladores de momentos vivenciados no contexto de seus processos de formação inicial.

A pesquisa no campo da educação tem se tornado uma constante na vida de diversos pesquisadores. Dada a realidade permeada pelos avanços científicos e tecnológicos que vivenciamos na atualidade, se torna essencial a busca por novos conhecimentos que possibilitem uma melhor compreensão dos fatos e acontecimentos, de maneira especial, àqueles advindos do campo da comunicação e da informação.

Para obtermos dados que mais se aproximassem da realidade, sobre o problema específico da pesquisa, recorreremos à construção sócio-histórica de professores colaboradores, sujeitos da pesquisa, considerando que:

A capacidade de narrar uma história, um fato, uma experiência ou mesmo um sentimento está associada a dois fatores: por um lado, à descrição dos detalhes dos elementos que são projetados, de forma tão viva e rica que se assemelham a um quadro que vai sendo redesenhado às nossas vistas; por outro lado, à capacidade de recuperar o lado imaginário do que era vivenciado individual e coletivamente em relação ao acontecimento narrado. (MONTENEGRO, 2003, p.152).

Nesse sentido, a história oral como método ou técnica de pesquisa pode nos propiciar a aproximação dessa realidade, embora Alberti (2005) ressalte: “É sabido que jamais poderemos apreender o real tal como ele é; apesar disso, insistimos em obter uma aproximação cada vez mais acurada dele, para aumentar qualitativa e quantitativamente nosso conhecimento.” (ALBERTI, 2005, p.23-24).

A pesquisa, enquanto busca estruturada cientificamente, composta por alternativas metodológicas diversificadas, nos possibilita uma visão mais clara dos fenômenos sociais presentes em nosso cotidiano.

1.1 A origem da pesquisa: necessidades e expectativas.

Atuando como profissional da educação, muitos problemas presentes neste contexto têm me instigado à busca de respostas para diversas questões. As dificuldades de aprendizagem dos alunos, a necessidade de adequação dos conteúdos, a organização da escola, a descontextualização do currículo, a desvalorização do professor, a inexistência de políticas educacionais realmente voltadas para a melhoria da educação e das condições de trabalho de professores e alunos, enfim, uma diversidade de questões inerentes aos processos educativos que intervêm na prática pedagógica docente.

Ao realizar as atividades de coordenação pedagógica junto a docentes dos diversos níveis de ensino, estas questões também se fizeram presentes. E posteriormente, atuando como formador de professores, a convivência com estes problemas também ocuparam espaço significativo nos processos de ensino-aprendizagem.

Desse modo, investigar esta situação se fez necessário para que pudéssemos encontrar alternativas visando à superação destes obstáculos. É bem verdade, que não conseguimos sanar todas as dificuldades, apenas mediante uma ação investigativa, mas esta pode nos proporcionar uma melhor compreensão da real situação.

Assim se delineou a pesquisa, tendo como foco principal a formação de professores. Considerando o contexto de atuação, delimitamos o Ensino Médio e os professores que atuam nesse nível de educação e ensino como foco da investigação.

Nos propusemos a buscar respostas que nos propiciassem uma melhor compreensão sobre quais as necessidades formativas de professores do Ensino Médio. Com essa questão em mente, a investigação nos propiciou conhecer outras questões inerentes à formação e ao trabalho docente.

Nessa perspectiva, tivemos como objetivo neste trabalho, recuperar o processo formativo vivenciado por professores licenciados e atuantes no Ensino Médio, tendo em vista identificar possíveis lacunas apresentadas pelos mesmos, mediante a identificação da percepção que o professor tem de sua formação pedagógica, a nível de graduação. A apreensão do significado social e o sentido pessoal da formação pedagógica para o professor licenciado; e também o levantamento das necessidades formativas identificadas pelos próprios professores.

Ao promovermos um trabalho, visando atingir os objetivos estabelecidos, no qual os professores foram sujeitos da pesquisa apreendemos a importância das disciplinas pedagógicas no processo de formação inicial do professor (especialista) e suas contribuições

para o processo de formação inicial e para a realização de seu trabalho docente no contexto atual.

Neste percurso também percebemos algumas das lacunas deixadas pelos processos de formação inicial docente, bem como as necessidades formativas apontadas pelo professor. No tocante às pesquisas realizadas no âmbito educacional, observamos pela fala dos professores, que estas se caracterizam como um aspecto essencial à preparação do profissional docente.

1.2 A história oral como procedimento metodológico.

Uma ação investigativa nos proporciona inferir que somente por meio da (re)construção de novos conhecimentos somos capazes de superar obstáculos que se fazem presentes em nosso percurso. Para melhor empreendermos, conceitualmente os fatos inerentes ao ser humano, a história nos propicia informações acumuladas com as experiências vivenciadas cotidianamente.

Sob esse foco, é pertinente considerar a história oral como uma alternativa metodológica eficaz na busca de dados para se compreender, na perspectiva dos próprios sujeitos, determinado aspecto temático presente na vida dos indivíduos. Na medida em que lhe são oferecidas oportunidades concretas de pensarem sobre quem são e o que fazem, de restabelecerem relações entre fatos e experiências, mais que meros informantes no processo de investigação, eles podem recuperar seu potencial crítico, pensarem sobre si mesmos e recuperarem a sua condição de serem sujeitos de sua própria construção sócio-histórica. Vista dessa forma, a História Oral deixa de ser mais um dentre os instrumentos de coleta de informações, para ser assumida como também estratégia formativa dos participantes porquanto preserva-os em vários aspectos.

A História Oral é percebida e compreendida, de forma mais ampla, como:

[...] um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (MEIHY; HOLANDA, 2007, p.15).

Nessa perspectiva, a história oral pode se constituir em um meio eficaz que propicia informações complementares à compreensão de determinado fato desde que projetada de forma rigorosa contemplando, com clareza, todos os aspectos fundamentais à sua realização e, conseqüentemente, ao seu sucesso.

Atualmente, as pesquisas qualitativas têm procurado investigar fatos, acontecimentos e/ou situações necessárias à compreensão e construção históricas, mediante a busca de informações com os próprios sujeitos, ou seja, as pessoas que presenciaram e/ou vivenciaram determinadas situações, até então desconhecidas pelo público. Neste âmbito: “[...] a história oral ganha destaque entre as possibilidades de se pensar registros e estudos de grupos silenciados de diversas maneiras e dos excluídos dos mecanismos de registros da História e demais disciplinas” (MEIHY; HOLANDA, 2007, p.107), por se tratar de um trabalho que dá relevância a ações e sujeitos ocultos até então, tornando-os sujeitos públicos, tão importantes e necessários a esta construção.

Ao propormos a investigar sobre a formação docente de profissionais licenciados, optamos por sua utilização considerando que estes sujeitos vivenciaram e experimentaram situações diversas em contextos e momentos distintos que lhes propiciaram a preparação para o ser professor, favorecendo-lhes a percepção de sentidos e significados específicos a este papel.

Para melhor compreendermos essas transformações, a história oral pode se tornar um recurso essencial, sendo praticada por profissionais que se empenham em compreender a vida e ação humanas: “[...] a história oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de aproximar do objeto de estudo” (ALBERTI, 2005, p.18). Nesse contexto, pode contribuir para uma melhor compreensão da sociedade vigente, uma vez que os momentos históricos vivenciados são valiosos para as transformações sociais.

A história oral tem se apresentado como uma alternativa de pesquisa que possibilita ir à fonte dos acontecimentos e proporciona o conhecimento real dos fatos pouco divulgados e conhecidos. Por isso, é entendida como “[...] a história do tempo presente e também reconhecida como história viva” (MEIHY, 2000, p.25).

Sob esta ótica entendemos que a história oral tem desempenhado um relevante papel na compreensão de aspectos sociais, até então desvalorizados pelos historiadores da História oficial, por não apresentarem resultados impactantes, embora possam ser tão importantes quanto os fatos divulgados de forma mais ampla. “A história oral se apresenta como forma de

captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida” (MEIHY, 2000, p.26), sendo definida como “[...] um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamentos e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos” (MEIHY, 2000, p.25).

Nessa perspectiva, buscamos na história oral a complementação dos fatos históricos não contemplados na História oficial difundida como uma possibilidade de ampliação dos acontecimentos e/ou sua reconstrução histórica. Embora esta forma de se fazer história ainda seja questionada por alguns historiadores contrários a esta linha de pensamento e construção históricas, a percebemos como uma importante alternativa à pesquisa. “Onde a História vê fragilidade, a história oral encontra seu sentido maior e o lugar a ser ocupado como área diferente e possibilidade original” (MEIHY; HOLANDA, 2006, p.34).

Compreendemos que se torna essencial definirmos a história oral no trabalho investigativo, visto que: “É importante ter claro se o projeto de história oral pretende tratar as fontes orais como mero recurso de referência, como técnica, como método ou, como propõem alguns, como uma disciplina independente” (MEIHY, 2000, p.30-31). O fato é que, como pesquisadores, precisamos perceber o foco da história oral na pesquisa, delimitando as ações que a justifiquem.

Deste modo, constatamos que, partindo de estudos já realizados (MEIHY, 2000; MEIHY; HOLANDA, 2006), a história oral pode ser dividida em três modalidades distintas: 1) História oral de vida, que é decorrente de narrativas, as quais dependem da memória; 2) História oral temática, que foca-se em um ponto central capaz de levar à objetividade; e, 3) Tradição oral, que se ocupa de descrições mais detalhadas da vida cotidiana.

Neste trabalho, cujo foco são as necessidades formativas do professor licenciado, atuante no Ensino Médio, importaram-nos a compreensão da história oral de vida e história oral temática, como recursos essenciais a esta ação, que apresentam as entrevistas e os depoimentos como técnicas apropriadas à sua realização. Consideramos estas técnicas adequadas por permitirem aos colaboradores a possibilidade de reviverem fatos experimentados no decorrer de suas vidas.

Dessa maneira, tentamos aliar as duas modalidades de História Oral, visando conhecer a história de professores e sua formação acadêmica, buscando compreender seus processos formativos iniciais.

Por um lado, tentamos construir uma percepção mais objetiva inerente aos processos formativos pedagógicos dos docentes, em sua formação inicial, nos cursos de graduação, ao recorrermos à história oral temática como ação metodológica principal, uma vez que esta

vertente: “[...] se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido. A objetividade, portanto, é direta” (MEIHY, 2000, p.67).

Por outro lado, e de forma auxiliar, utilizamos a história oral de vida por nos permitir conhecer aspectos inerentes à subjetividade dos colaboradores, como informações complementares importantes à compreensão do tema investigado, considerando que: “A história oral de vida é muito mais subjetiva que objetiva. Sua força, aliás, reside nisso. [...] trata-se da narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa” (MEIHY, 2000, p.61).

Assim, utilizando-se das duas modalidades de história oral, foi possível compreender e apreender fatos que contribuem à construção de saberes específicos sobre o objeto de pesquisa enfocado, por apresentarem dados tanto de forma subjetiva como de forma objetiva, mediante a colaboração dos sujeitos, que podem acrescentar elementos importantes à apreensão e construção históricas.

Nosso objetivo se constituiu em recuperar a história de formação profissional do professor licenciado que trabalha no Ensino Médio com a finalidade de identificar suas necessidades formativas quando da formação inicial, visando analisar e compreender fatos e acontecimentos mais relevantes nesta trajetória e que possam ter influenciado e/ou contribuído para a sua formação.

Percebemos a história oral temática como possibilidade investigativa mais adequada a esta situação, por propiciar situações em que o professor-colaborador pode relembrar, reconstituir e expor, de forma mais objetiva, seu percurso formativo para a docência, durante as entrevistas realizadas. Esta modalidade de história oral visa à valorização de aspectos definidos de sua vida acadêmica, ressaltando a importância do ser professor e considerando que este profissional contribui para a construção social na realização de seu trabalho que requer uma ação política transformadora, uma vez que podemos considerá-lo um formador de opinião e educador responsável pela formação de educandos para a vivência em todas as instâncias da vida em sociedade.

Nesta perspectiva e tendo em vista identificar suas necessidades formativas, pretendíamos, por meio deste procedimento, realizar um trabalho investigativo diferenciado, no qual se valoriza o professor enquanto sujeito, e sua trajetória de formação escolar, na tentativa de compreender a relação existente entre sua formação pedagógica, o significado social e o sentido pessoal do ser professor na educação básica.

Deste modo, optamos por dar voz aos professores quando das análises e reflexões realizadas no decorrer de todo o texto, por acreditarmos que refletir, relatar e reviver sua

própria história pode contribuir para seu crescimento e desenvolvimento. Assim, tentamos estabelecer um diálogo entre autores e professores, buscando dar mais sentido à pesquisa, visando uma maior aproximação da realidade vivenciada e experimentada no cotidiano da escola.

Percebemos que mediante a possibilidade de participação direta do professor de profissão, tendo lhe propiciado o papel de sujeitos das pesquisas, conseguiremos dados reais que indiquem o melhor caminho para a (re)construção dos processos formativos docentes.

A história oral temática ganhou espaço significativo neste trabalho, por revelar uma escolha em investir na valorização de vozes não reconhecidas no âmbito da história oficial, mas que contribuem para a edificação da ação educativa, por proporcionar o tratamento da questão delimitada como objeto a ser investigado e, também, por abrir a possibilidade de intercalar informações obtidas de outros documentos, com as informações resgatadas nas entrevistas, questionários e/ou formulários que puderam ser utilizados durante sua realização. De acordo com Meihy (2000, p.67), “a história temática é quase sempre usada como técnica, pois articula, na maioria das vezes, diálogos com outros documentos”.

Esta vertente metodológica é concebida de forma bem diferenciada da história oral de vida. Enquanto a primeira se ocupa com a busca da objetividade nas informações pesquisadas inerentes a pessoas, fatos ou acontecimentos, a segunda volta para a tentativa de compreender os indivíduos, sujeitos da história, em sua subjetividade, isto é, em seus aspectos mais individuais e/ou particulares.

A modalidade história oral temática: “Dado seu caráter específico, [...] tem características bem diferentes da história oral de vida. Detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central” (MEIHY, 1996, p.68). Considerando que nosso objeto de pesquisa versa sobre a formação pedagógica docente, interessou-nos, com maior ênfase, levantar dados mais objetivos a serem expostos pelos colaboradores.

Já nas histórias orais de vida afirma-se que: “O sujeito primordial desse tipo de história oral é o depoente que tem maior liberdade para dissertar o mais livremente possível sobre sua experiência pessoal” (MEIHY, 2000, p.62).

Nesse sentido, conhecendo a importância de uma forma e de outra na história oral, neste trabalho investigativo, optamos pela captação de depoimentos livres e dialogados, no intuito de pouco interferir nas concepções construídas pelos docentes colaboradores, sobre seus processos e necessidades de formação, embora tenda a se caracterizar como entrevista.

Ainda que reconheçamos as características peculiares a cada modalidade de história oral, acreditamos que ambas têm muito a contribuir para que os objetivos deste trabalho sejam atingidos, visto que a história oral de vida possibilitou a contextualização mais ampla de formação do educador-pesquisado, enquanto a história oral temática pôde contribuir com informações mais delimitadas da formação pedagógica deste mesmo educador.

Há projetos temáticos que combinam algo de história oral de vida. Nesses casos, o que se busca é o enquadramento de dados objetivos do depoente com as informações colhidas. Essa forma de história oral tem sido muito apreciada porque, ao mesclar situações vivenciais, a informação ganha mais vivacidade e sugere características do narrador (MEIHY, 1996, p.70).

Nesta perspectiva, buscamos uma análise mais profunda da temática oral por nos propiciar a valorização dos conhecimentos construídos por interlocutores não enunciados na história oficial.

O trabalho se caracteriza, pois, numa pesquisa qualitativa que possibilitou a busca de informações sobre a formação dos profissionais da educação que atuam no Ensino Médio, até então ocultas e que têm permeado a vida desses sujeitos.

O objeto em estudo, a formação pedagógica do professor licenciado atuante no Ensino Médio, se colocou como relevante, no campo da investigação, uma vez que se tem presenciado na escola, local de atuação desse profissional, uma diversidade de mudanças em processo de implantação, em atendimento a novas políticas públicas educacionais, bem como a novas exigências sociais.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento deste trabalho perpassou o levantamento bibliográfico sobre a história oral, que o fundamenta, e a análise documental, que possibilitou uma melhor compreensão dos dados apresentados mediante os depoimentos. A definição de critérios de escolha dos colaboradores e a pesquisa sobre os possíveis depoentes, no âmbito das escolas públicas e particulares da cidade de Patrocínio, no estado de Minas Gerais, também se constituíram em elementos importantes nesta ação investigativa.

1.3 O percurso da pesquisa: buscas, informações e construções

A ação investigativa que realizamos se constituiu na busca de elementos que nos permitiram compreender os processos formativos docentes e, conseqüentemente, as necessidades formativas de professores, sendo considerados aqui aqueles que atuam no Ensino Médio.

Para a definição das áreas a serem pesquisadas, consideramos a proposta de organização, determinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por direcionar as estruturas curriculares de escolas que asseguram a oferta deste nível de educação. De acordo com este documento temos as disciplinas organizadas de forma a aproximar, ao máximo, aquelas que têm objetos semelhantes de estudo, estruturadas em três áreas distintas, a saber: Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Ainda de acordo com o referido documento, a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, volta-se para um trabalho que possibilite a compreensão de significados necessários à aquisição e formulação de todos os conteúdos curriculares. Nesse sentido, abrange as disciplinas voltadas para a área de expressão: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física, Arte e Informática.

A Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias engloba as disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia. Estas voltadas para a apropriação dos conhecimentos escolares promovidos pela ciência, devendo contribuir para a compreensão do significado da ciência e da tecnologia na vida humana e social.

Visando ao desenvolvimento da compreensão do significado da identidade, da cultura e da sociedade, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, a Área de Ciências Humanas, agrega as disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Psicologia e Direito.

Nesta perspectiva se tornaram relevantes as disciplinas que compõem as três áreas de conhecimentos que delimitam a reestruturação do Ensino Médio como parâmetro a ser observado na definição dos critérios, no que se refere a um dos aspectos da formação de professores do Ensino Médio.

Para Alberti (2005, p. 31-32):

A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos.

Deste modo, a definição dos professores colaboradores passou, num primeiro momento, pela busca de profissionais que se formaram e atuam nessas áreas. Ainda e de acordo com Alberti (2005, p.37): “É o recorte do objeto de estudo que vai informar, inicialmente, o número de pessoas disponíveis e em princípio capazes de fornecer depoimentos significativos sobre o assunto”.

Inicialmente estabelecemos que deveriam ser convidados a serem colaboradores, três professores de cada área do conhecimento. Após as etapas enunciadas, os possíveis colaboradores foram contatados e convidados a exporem de forma livre e dialogada sobre sua formação docente, visando a atingir os objetivos pré-estabelecidos; situação que ocorreu mediante a ciência e assinatura, por parte de cada um dos colaboradores, de um termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), consentindo a realização da entrevista e o uso dos dados para fins de publicação, resguardada a identidade dos mesmos.

Após o aceite do convite, houve uma conversa informal entre entrevistador e colaboradores, onde foram esclarecidos o tema e os objetivos da pesquisa, bem como foram acordadas as formas de colaboração e afirmada a garantia de preservação da identidade dos mesmos. Ainda neste diálogo, outras questões foram abordadas com o intuito de se estabelecer uma relação dialógica, entre pesquisador e colaboradores, percebida como essencial para o êxito da investigação.

Considerando que “a base da história oral é o depoimento gravado que objetiva um projeto de estudos determinado previamente e que orienta e organiza a pesquisa.” (MEIHY, 1996, p.28), os depoimentos foram registrados e gravados em áudio, posteriormente transcritos de maneira fidedigna, visando identificar os processos formativos pedagógicos dos profissionais em questão, garantindo assim sua veracidade.

Estes depoimentos foram descritos em forma de narrativa (APÊNDICE C) e analisados, observando-se o sentido pessoal e a significação social, da preparação docente e do ser professor, atribuída pelos colaboradores, no sentido de se constatar a real situação de formação dos mesmos.

Em seguida, foram corrigidos, levando-se em consideração as normas da língua portuguesa, sem, no entanto, alterar as informações apresentadas pelos professores depoentes que colaboraram com suas histórias.

Após a transcrição e correção dos aspectos gramaticais básicos, os textos transcritos foram reenviados aos professores colaboradores para que fossem transcritos. Nesta etapa, alguns dos professores optaram por manter o texto inicial enquanto outros optaram por reescrevê-los, após leitura e análise dos mesmos.

Quanto à identificação dos sujeitos, lhes foram atribuídos nomes fictícios (APÊNDICE B), no intuito de preservar suas identidades, embora haja pesquisadores, nesta vertente investigativa, que defendam a identificação dos sujeitos na pesquisa, desde que autorizada pelos mesmos. Também, com este mesmo intuito, foram omitidas as instituições onde os mesmos atuam como docentes.

Deste modo, após a captação de depoimentos dos profissionais, cujas formações se deram até o ano 2000, optamos por buscar mais um professor dentro de cada área, considerando que seu processo formativo tivesse se concretizado após o ano supracitado para verificar se há alguma diferença na percepção dos professores e nas suas necessidades formativas.

Segundo Alberti (2005):

É somente durante o trabalho de produção das entrevistas que o número de entrevistados necessários começa a se descortinar com maior clareza, pois é conhecendo e produzindo as fontes de sua investigação que os pesquisadores adquirem experiência e capacidade para avaliar o grau de adequação do material já obtido aos objetivos do estudo. (ALBERTI, 2005, p.36).

Esta busca por complementar as informações deu-se, considerando a necessidade de análise do processo de formação docente após mudanças legais, implementadas em decorrência das novas exigências do contexto social, bem como das políticas públicas educacionais, conforme discutiremos mais adiante.

Desse modo, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias tivemos como colaboradores dois professores de Língua Portuguesa, uma professora de Educação Física e uma professora de Arte. Na Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, contamos com a participação de dois professores de Filosofia e dois professores de Geografia. Compreendendo a Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias participaram como colaboradores um professor de Química, um professor de Matemática, uma professora de Física e uma professora de Biologia.

Para a concretização dos dados que subsidiassem esta ação investigativa, contamos com doze professores (APÊNDICE B), todos licenciados e atuantes no Ensino Médio. Ao fazer o convite a esses professores, todos o receberam satisfatoriamente e se dispuseram a expor suas experiências formativas. No entanto, a questão disponibilidade de tempo interferiu em alguns momentos, quando era necessário encerrar as sessões. Porém, todos contribuíram de maneira enriquecedora para o trabalho.

Respeitando os critérios já estabelecidos, também definimos que os colaboradores eleitos deveriam apresentar uma diversidade institucional em sua formação inicial. Assim privilegiamos os profissionais que apresentavam instituição formativa, de origem pública e privada.

Também definimos como critério a delimitação de localização das instituições formadoras. Consideramos de fundamental importância que estas instituições estivessem localizadas dentro e fora do estado de Minas Gerais. Isto nos possibilitaria conhecer

realidades formativas diferenciadas, nas quais os processos formativos se deram em contextos sócio-políticos e culturais distintos.

A partir desse critério e dada a realidade de Patrocínio, identificamos apenas três professores que tiveram suas formações em outros estados: dois em São Paulo e um em Goiás. Os demais – nove professores – tiveram sua trajetória acadêmica realizada em instituições de ensino superior, no âmbito do próprio estado de Minas Gerais.

Assim, entendemos a necessidade de pesquisar entre os professores atuantes no Ensino Médio, na cidade de Patrocínio/MG. Neste percurso observamos a área de formação e atuação do professor, o tipo de instituição formadora, bem como sua localização, além do período em que se deu a formação, considerando como parâmetro o ano 2000. Tivemos colaboradores que se formaram antes e depois deste marco referencial. Definimos, portanto, aqueles que atendessem aos critérios conforme quadro demonstrativo apresentado no APÊNDICE B.

Após a definição dos critérios, houve um primeiro contato com os colaboradores que definiram datas, horários e locais para que se efetivassem os trabalhos de captação dos depoimentos. Os agendamentos foram feitos mediante a escolha dos depoentes, pois: “O local de gravação da entrevista deve ser decidido de comum acordo com o entrevistado.” (ALBERTI, 2005, p.107). Segundo Meihy e Holanda (2007, p. 16): “O local da realização da entrevista deve ser acertado antes, mas a preferência da escolha é sempre prerrogativa do entrevistado.”. Alguns optaram pela possibilidade de se realizar os encontros em suas próprias residências, outros na residência da entrevistadora e, ainda outros, em seu local de trabalho.

As datas e horários também foram definidos pelos depoentes, de acordo com suas disponibilidades, havendo uma adaptação por parte da entrevistadora, com o intuito de viabilizar a realização dos depoimentos da forma mais tranqüila e produtiva. Em alguns casos, os depoimentos ocorreram em duas sessões. Na maioria deles em apenas uma sessão, devido à disponibilidade de tempo dos colaboradores (APÊNDICE C).

Considerando que: “As histórias orais temáticas buscam responder a questões muito mais definidas, e, portanto, a participação do interlocutor é mais objetiva” (MEIHY, 1996, p.57), os depoimentos se deram, de forma dialogada, isto é, sempre que surgiam colocações não muito claras e que poderiam trazer contribuições para o trabalho, ocorriam intervenções por parte da pesquisadora, com o objetivo de captar todas as informações possíveis.

Além da intervenção do interlocutor, na captação de depoimentos de alguns colaboradores, houve outras interferências externas que são identificadas por símbolos e cores, em notas de fim. Estes símbolos foram utilizados objetivando uma melhor

compreensão dos textos pelo leitor e, também por considerar necessário manter a fidedignidade das falas (APÊNDICE C).

Os depoimentos concentraram-se na percepção dos professores-colaboradores quanto à sua formação geral, seus processos formativos docentes, bem como suas necessidades formativas e as disciplinas pedagógicas cursadas. Assim, observamos que: “O ideal, numa situação de entrevista, é que se caminhe em direção a um diálogo informal e sincero, que permita a cumplicidade entre entrevistado e entrevistadores, à medida que ambos se engajam na reconstrução, na reflexão e na interpretação do passado” (ALBERTI, 2005, p.102).

Dessa forma, a ação de busca às informações passadas pelos colaboradores se deu em um clima de confiança e satisfação por poderem contribuir, visto que os mesmos se manifestavam empolgados por participarem da pesquisa. Também manifestaram, cada um a seu modo, o reconhecimento de seu trabalho e a satisfação em ter um espaço aberto para exporem suas idéias, bem como reviverem momentos vivenciados em seus processos formativos.

1.4 Os sujeitos da pesquisa: os professores colaboradores.

Participaram como sujeitos da pesquisa, doze professores licenciados em diversas áreas do conhecimento e atuantes no Ensino Médio. Respeitando os critérios estabelecidos, aqueles descritos acima, foram selecionados cinco professores e sete professoras.

Dentre os colaboradores, três professores tiveram sua formação inicial realizada em Universidades Públicas Federais. Os demais se formaram em instituições privadas de ensino superior (APÊNDICE B).

Das instituições apontadas como locus de formação inicial, três estão localizadas fora do estado de Minas Gerais, enquanto as demais (nove) se localizam neste estado.

Dos sujeitos pesquisados seis professores possuem Licenciatura e Bacharelado, enquanto outros seis professores possuem apenas Licenciatura.

O período de formação dos colaboradores compreende os anos de 1979 a 2008, sendo que um professor teve seu curso concluído na década de 1970, quatro professores concluíram na década de 1980, quatro professores tiveram seus cursos concluídos na década de 1990 e três professores concluíram seus processos formativos docentes na primeira década do Século XXI, ou seja, até o final de 2008.

Os professores colaboradores apresentam tempos distintos de exercício da profissão, visto que alguns já exercem a docência há mais de vinte anos enquanto outros, que são recém-formados, iniciaram suas carreiras recentemente.

Quanto ao período de atuação destes profissionais, três professores atuam somente no período matutino, três professoras atuam nos períodos matutino e vespertino, uma professora atua nos períodos matutino e noturno, sendo que os demais, seis professores atuam nos períodos matutino, vespertino e noturno, alternadamente.

Para um melhor conhecimento dos sujeitos das pesquisas se torna relevante ressaltar que para alguns dos colaboradores, a docência foi uma decisão pessoal e, portanto, a licenciatura, uma opção. Para outros, a profissionalização na área de educação ocorreu ocasionalmente por diversos fatores, na maioria dos casos por uma necessidade de sobrevivência e pela dificuldade de ingressar no curso almejado. Para outros ainda, a formação básica em nível médio não foi suficiente para lhe mostrar o melhor caminho a seguir ou prepará-lo suficientemente para o ingresso em curso com exigências curriculares específicas.

Apesar das adversidades presentes nos percursos dos professores colaboradores, nenhum deles manifestou vontade de mudança de profissão em suas falas, embora tenham ressaltado algumas inconformidades com as condições de trabalho do professor, bem como com as especificidades da docência que colocam a profissão sempre na condição de superação.

2 O ENSINO MÉDIO NOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS: o legal e o real.

Neste capítulo, discutiremos o Ensino Médio como um dos níveis da educação básica, consideraremos seu contexto, as mudanças ocorridas em sua forma de organização, a formação do professor, bem como as propostas de políticas públicas voltadas para a melhoria deste nível de educação.

Pensar a educação no Brasil é pensar sobre um setor da sociedade em constante debate. A educação em seu sentido amplo, engloba todos os aspectos de formação do ser humano. Estes se fazem presentes em todas as instâncias de convivência, onde as relações são estabelecidas, os conceitos são elaborados e os costumes e experiências são vivenciados.

Dadas as exigências sociais e em se tratando do Ensino Médio, a legislação inerente a este nível de ensino assegura:

[...] na medida em que o Ensino Médio é parte integrante da Educação Básica e que o trabalho é o princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos, com as tarefas laborais que lhe são próprias. (BRASIL, 1999, p. 92)

É fato que os países em desenvolvimento e/ou emergentes têm se empenhado em definir estratégias que favoreçam um desenvolvimento educacional que atenda as exigências de formação de educandos e os tornem capazes de atuar na sociedade, tanto na esfera produtiva como no prosseguimento de seus estudos.

Tem-se que a nova ordem mundialmente vivenciada, posta pelo movimento da globalização, nos impele de (re)pensar um novo papel para a escola. Consequentemente, novos referenciais são postos à formação de professores e alunos, considerando que as transformações econômicas, políticas e sociais, vêm exigir cidadãos aptos a se adaptarem e acompanharem as mudanças contínuas e constantes. Estas mudanças se dão tanto no campo da tecnologia como no campo da comunicação e informação. Assim, se projeta um novo perfil de cidadão necessário a este contexto e a ser constituído de maneira a contribuir, de forma participativa, na construção social cotidiana.

Nesse panorama que se esboça, torna-se fundamental considerarmos que a escola média, enquanto instituição co-responsável pela formação dos cidadãos, desempenha um importante papel social de promoção humana via (re)construção dos conhecimentos

necessários a este novo cenário, cabendo-lhe portanto descobrir e atualizar sempre que possível sua identidade e seu papel no contexto social.

2.1 Do Ensino Secundário à Educação Básica: percursos do Ensino Médio no contexto educacional brasileiro.

Ao nos referirmos ao Ensino Médio, o que temos presenciado em sua trajetória histórica é que este nível de educação sempre recebeu pouca atenção no contexto político-educacional brasileiro. Ou seja: “[...] até 1931 ele nem era indispensável para o ingresso no curso superior” (PILETTI, 2002, p. 18). Na perspectiva desse autor, o Ensino Médio esteve relegado a segundo plano, tanto nas determinações legais como nas ações da elite que o desconsiderou como necessário à sua atuação social, a qual se deu por meios políticos e/ou sócio-econômicos.

De acordo com o Parecer CEB nº. 15/98, o Ensino Médio é caracterizado como:

Etapa de escolaridade que tradicionalmente acumula as funções propedêuticas e de terminalidade, ela tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica (BRASIL, 1999, p.70-71).

O que percebemos hoje, é que se torna necessária uma organização curricular que estructure o Ensino Médio, de forma a atender às exigências sociais atuais que vão além da agregação de conhecimentos acumulados historicamente. Necessário se faz um trabalho voltado para a possibilidade de despertar nos alunos o interesse pela busca do conhecimento além de levá-lo a perceber as contribuições que o trabalho escolar pode lhe oferecer.

Tem-se pela fala de professores atuantes no Ensino Médio que:

A dificuldade que temos hoje é a falta de objetivos dos alunos. Os alunos não têm objetivo nenhum e não procuram guardar nada que precisam. [...] A pessoa tem que procurar; a cultura não cai do céu. Eles têm que procurar, e a única herança que você deixa para seus filhos é o estudo, é o conhecimento. (PROFESSOR RAFAEL¹, 2008).

Desse modo, se torna essencial uma ação educativa focada nos conhecimentos essenciais à compreensão da sociedade atual. Segundo Martins (2000), o Ministério da Educação e Cultura, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais assegura que: “[...] ao

¹ Conforme anunciado anteriormente, os nomes dos professores colaboradores não são identificados, tendo em vista preservar a identidade dos mesmos. Assim, os apresentamos a partir de nomes fictícios.

propor a reforma do Ensino Médio – procura atender às necessidades postas por um cenário de profundas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais de âmbito mundial”.

Assim, o Ensino Médio requer uma reformulação que o habilite a atender a uma demanda de jovens e adultos que busque um aperfeiçoamento de seu aprendizado na expectativa de melhoria de oportunidades de trabalho e que, conseqüentemente, lhe favoreça uma melhoria de vida.

2.1.1 História da Educação no Brasil: o (des)caso com o Ensino Médio

A história da educação brasileira nos mostra que desde o início da colonização portuguesa, nossa sociedade pouco tem se empenhado em garantir uma educação realmente de qualidade para seus cidadãos. O poder público tem se esquivado de sua responsabilidade quanto à garantia deste direito quando, em alguns momentos, delega tal responsabilidade à Igreja e, até mesmo, às empresas.

A história nos mostra que:

Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 e, em fins daquele ano já fundavam em São Vicente, São Paulo, um seminário-escola, que viria a ser o modelo de Ensino Médio no Brasil por mais de dois séculos. [...] Como seu nome indica, o objetivo básico destas escolas era a formação de sacerdotes, que se completava com o nível superior. Contudo, elas se apresentavam também como a única oportunidade de os filhos da elite local obterem uma formação adequada que os preparasse para o ingresso nos cursos superiores a serem feitos na Europa. Portanto, o Ensino Médio no Brasil, já nasce com um caráter seletivo, propedêutico, com um currículo centrado nas Humanidades, pouco afeito às ciências experimentais e com uma metodologia que valorizava a disciplina e a memorização, características que, em linhas gerais, estão presentes até hoje (PINTO, 2002, p. 52).

Nesse sentido, constatamos que o modelo de educação média que temos hoje, ainda carrega em seu bojo as características de um período em que a formação de jovens era considerada pouco relevante, visto que ainda se prioriza conhecimentos pouco aplicáveis à vida cotidiana, que cumprem com a função de exigir dos educandos, sua memorização.

Ao buscarmos as constituições brasileiras, desde o período do império, percebemos que nas Constituições de 1824 e 1891, a educação era vista de forma superficial no texto da lei:

Artigo 179: A inviolabilidade dos Direitos Cívicos e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte. [...] XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos; XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das

Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRAZIL, 1824); Artigo 72: A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: [...] § 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. (BRASIL, 1891)

Já nas Constituições de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, percebemos haver um maior empenho em definir, legalmente a educação. Nestes documentos legais constatamos seções destinadas à Educação e Cultura, como forma de assegurar maiores direitos educacionais à população, tais como o respeito à diversidade, às culturas próprias e à organização curricular considerando as regionalidades existentes. Porém não presenciamos a definição de responsabilidades pela sua oferta, bem como sua forma de organização. Estas se referem de maneira geral à oferta da educação, aí incluindo o ensino secundário/médio.

No que se refere a este nível de educação, as Constituições do período de 1934 a 1967, nem sempre o trataram de forma específica. Assim, na alínea e, do parágrafo único, do artigo 150, da Constituição de 1934, encontramos: “b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível” (BRASIL, 1934). Assim abre-se a possibilidade de ampliação da sua oferta, o que não é constatado na prática.

Na constituição de 1937, em seu Artigo 129, tem-se que:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937).

Entendemos assim que a educação regulamentada por essa lei ainda não assegura a equidade, uma vez que limita a sua garantia apenas às pessoas de baixo poder aquisitivo, reforçando as desigualdades sociais. E, ainda, atribui às empresas a responsabilidade de formação educacional de seus empregados, omitindo assim, a assunção de seu papel provedor de melhores condições de vida à população, via educação.

A Constituição de 1946 assegura em seu artigo 168, inciso II: “o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 1946).

A Constituição de 1967 determina em seu artigo 168, inciso III: “o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior” (BRASIL, 1967).

O que constatamos nestas Constituições (1946 e 1967) é a discriminação dos indivíduos na sociedade ao definir como regra geral que se faz necessário que as pessoas comprovem seu nível sócio-econômico baixo como garantia ao direito à educação secundário-média, uma vez que somente aquelas pessoas que comprovassem renda insuficiente para custear sua educação escolar, teriam direito de acesso às escolas públicas.

Em face destas proposições legitimadoras das desigualdades presentes entre os grupos sociais emergem movimentos pela (re)democratização do país. Movimentos de diversas naturezas – religiosas, políticas, raciais, dentre outros - se constituem e juntos reivindicam a seguridade de novas condições sociais, aí incluindo a educação.

Tem-se que, em resposta à luta dos movimentos organizados e considerando o novo cenário que insurge e a educação média como um dos níveis responsáveis pelo aperfeiçoamento do aprendizado que atenda a estas novas exigências, a Constituição de 1988 assegura como responsabilidade do Poder Público, em seu artigo 208, inciso II: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”.

Desde o Período Colonial, influenciado pela educação jesuítica, o ensino secundário já se dava em colégios e seminários, onde se organizava em “[...] dois cursos sucessivos: o de letras humanas e o de filosofia e ciências” (PILETTI, 2002, p.20). Diversas formas foram introduzidas neste nível educacional, porém de forma burocrática, o que pouco ou quase nada modificou. Neste período histórico, uma das mudanças mais radicais, se constituiu em abolir o ensino confessional (jesuítico) e o substituísse por um ensino que viesse a atender às necessidades do Estado.

Nesta fase de transição, nos deparamos com uma possível primeira situação de fragmentação do conhecimento, visto que as referidas aulas se caracterizavam por uma individualidade disciplinar, sendo trabalhadas isoladamente, não havendo articulação com outros conteúdos.

Essa breve análise histórica do Período Colonial nos induz à conclusão de que, até então, o ensino secundário não se organiza de forma satisfatória.

No Período Monárquico mantém-se o ensino secundário, como posto pelas reformas pombalinas, vivenciadas no Período Colonial. São criados os liceus provinciais e o Colégio

Pedro II, que de certa forma favoreceram a organização do ensino público secundário, com características de escolas preparatórias à academia.

Segundo Piletti (2002), neste período instalam-se os sistemas de estudos seriados e de matrículas avulsas, sendo que o último prevalece até o fim do Período Monárquico. O sistema de estudos seriados se caracterizava como uma organização do Ensino Médio “[...] que possibilitava o ingresso em qualquer curso superior sem necessidade de exames [...]” (PILETTI, 2002, p.26), enquanto no sistema de estudos avulsos estudavam-se apenas as “[...] disciplinas exigidas nos exames preparatórios para o ingresso no ensino superior.” (id. p.26). Neste período presenciamos, também, a criação das primeiras escolas normais.

O Período Republicano que se inicia no final do Século XIX, foi um regime que propiciou grandes esperanças ao povo brasileiro. No entanto, foi marcado por diversos acontecimentos, mais pautados em interesses político-partidários ou individuais, do que coletivos.

Neste contexto de mudanças impostas, em que prevaleceram o conservadorismo e a antidemocracia (Piletti, 2002), o Ensino Médio se manteve como um nível educacional esquecido e desvalorizado.

Na perspectiva de análise do referido autor, neste período nos deparamos com um movimento conservador e personalista, que se volta à manutenção de um nível de educação que pouco contribui para o processo de democratização social.

Se considerarmos o desenvolvimento do Ensino Médio no período republicano sob a perspectiva da interferência do governo federal, identificaremos uma espécie de movimento pendular em que a uma fase de descentralização sucede um refluxo centralizador e vice-versa, em consonância com o respectivo momento político (PILETTI, 2002, p.33).

Para melhor compreensão desse movimento neste nível de educação, durante o Período Republicano, buscamos o quadro demonstrativo que retrata os dispositivos legais que visaram a implementar mudanças que favorecessem a melhoria do ensino secundário/médio:

Quadro 01: Principais reformas do Ensino Médio efetuadas no período republicano

Documentos legais	Autorizações legislativas
1. <i>Reforma de Benjamin Constant</i> - Decretos nº. 981, de 8/11/1890, e nº. 1 075, de 22/11/1890.	Por terem sido introduzidas antes da aprovação da Constituição e da instalação do Congresso, estas reformas não dependeram de autorização legislativa.
2. <i>Código Eptácio Pessoa</i> - Decreto nº. 3 890, de 1/1/1901.	Autorizado pela Lei Orçamentária nº. 746, de 31/12/1900.
3. <i>Reforma Rivadavia Correa</i> - Decreto nº. 8 659, de 5/4/1911.	Autorizada pela Lei Orçamentária nº. 2.356, de 31/12/1910.
4. <i>Reforma Carlos Maximiliano</i> - Decreto nº. 11 530, de 18/3/1915.	Autorizada pela Lei Orçamentária nº. 2.924, de 5/1/1915.
5. <i>Reforma João Luís Alves ou Rocha Vaz</i> - Decreto nº. 16 782-A, de 13/1/1925.	Autorizada pela Lei Orçamentária nº.4.911, de 12/1/1925, combinada com a Lei Orçamentária nº. 4.793, de 7/1/1924.
6. <i>Reforma Francisco Campos</i> - Decreto nº. 19 890, de 18/4/1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário.	Independente de autorização legislativa: imposta pelo governo provisório, na inexistência de Constituição.
7. <i>Reforma Gustavo Capanema</i> - Decreto-lei nº. 4 244, de 9/4/1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário.	Promulgada sob o Estado Novo, em que o Poder Executivo, na prática, exercia também as funções legislativas.
8. <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i> - Lei nº. 4 024, de 20/12/1961.	Discutida e aprovada pelo Congresso Nacional.
9. <i>Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus</i> - Lei nº. 5 692, de 11/8/1971.	Aprovada pelo congresso nacional em regime de decurso de prazo.
10. <i>Lei nº. 7 044, de 18 de outubro de 1982</i> - revoga a profissionalização compulsória.	Aprovada pelo Congresso Nacional.
11. <i>Lei nº. 9 394, de 20 de dezembro de 1996</i> - Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Discutida e aprovada pelo Congresso Nacional.

(Fonte: Piletti, Nelson. *Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio*. 5. ed. 3ª. Imp. São Paulo: Ática, 2002, p.30-31)

As reformas apresentadas versam, mediante decretos-lei, sobre o ensino secundário que, como podemos perceber, por um bom período de tempo mantém-se com duração de sete anos. Em alguns momentos referem-se a mudanças inovadoras, porém não totalmente concretizadas, enquanto em outros presenciamos a manutenção de decisões favoráveis a uma parcela da sociedade.

A Lei nº. 4 024, de 20/12/1961, reconhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN assegura:

Artigo 9º: Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete: [...] e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de Ensino Médio [...]. Art. 17: A instituição e o reconhecimento de escolas de grau médio pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Territórios, serão comunicados ao Ministério da Educação e Cultura para fins de registro e validade dos certificados ou diplomas que expedirem. [...]

Art. 20: Na organização do ensino primário e médio, a lei federal atenderá: a) à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais; b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos. [...] Art. 22: Será obrigatória a prática de educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos (BREJON, 1995, p.245-247).

Entendemos que este texto legal peca pela superficialidade no que se refere à organização escolar da educação média por não tratá-la de maneira explícita.

Com o advento da expansão econômica que marca a economia brasileira na segunda metade do século XX, surge a necessidade da preparação de mão-obra qualificada.

Considerada pelos ocupantes do poder como inadequada, a Lei nº. 4 024/61 teria que ser reformulada. A atenção especial se debruçaria sobre a escola média, profissionalizante e formadora de mão-de-obra para um mercado de trabalho. Evitar-se-ia com isso, a entrada aberta para a universidade (CURY, 1997, p. 21).

Vê-se na escola a possibilidade desta preparação. Neste contexto “[...] impõe-se a Lei da profissionalização universal, compulsória do agora chamado 2º grau” (CURY, 1997, p.22). É sancionada a Lei nº. 5 692, de 11/8/1971 que trata da formação integral do educando e introduz a necessidade da preparação para o trabalho nos currículos escolares de 1º e 2º graus. Em seu texto legal, não há uma distinção explícita em suas normas gerais de organização para o 2º grau. Estas estão delimitadas tanto para o ensino de 1º grau como para o ensino de 2º grau. Porém, o seu capítulo III, que engloba os artigos 21 a 23, trata especificamente do ensino de 2º grau, assegurando:

Artigo 21: O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente. Parágrafo único: Para ingresso no ensino de 2º grau, exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes. Artigo 22: O ensino de 2º grau terá a duração mínima de 2.200 (duas mil e duzentas) horas de trabalho escolar efetivo e será desenvolvido em pelo menos três séries anuais. § 1º: Quando se tratar de habilitação profissional, esse mínimo poderá ser ampliado pelo Conselho Federal de Educação, de acordo com a natureza e o nível dos estudos pretendidos. § 2º: Mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos, no mínimo, a cinco, no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2º grau [...].

Com este dispositivo legal (Lei nº. 5692/71), a qualificação para o trabalho se torna um objetivo a ser atingido pela educação escolar. Subentendemos que as escolas necessariamente passam a se organizar, considerando em seus currículos os cursos de habilitações profissionais. Com a Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982 presenciamos a possibilidade da oferta facultativa de habilitações profissionais quando apenas altera alguns dispositivos da Lei 5.692/71, no que se refere à profissionalização do 2º grau.

2.1.2 O Período da “Nova República”: a (re)construção do Ensino Médio.

Ao reportarmos ao momento atual, denominado “Nova República”, deparamo-nos com um movimento que caminha rumo à democratização social. Com os movimentos políticos e sociais, instalados a partir da segunda metade do século XX, vislumbramos mudanças significativas que visam à garantia de direitos mais humanos, visando à cidadania. Aí se inclui o direito à educação básica que incorpora o Ensino Médio como um de seus níveis, embora Pinto (2002, p.56) ressalte:

O período que vai de 1982 até a aprovação da nova Constituição Federal em 1988, e da nova LDB, em 1996, é marcado por uma ampliação do sistema público de Ensino Médio, sem a correspondente ampliação dos recursos financeiros necessários e com o progressivo abandono, por parte da classe média, da rede pública.

A partir da década de 80 e mais especificamente na década de 90, vivenciamos em nosso sistema de ensino, diversas e distintas mudanças no âmbito educacional, visto que a forma de organização até então instituída não dava conta de cumprir com os objetivos necessários.

Nesta perspectiva constatamos nos depoimentos de professores, atuantes no Ensino Médio, a reafirmação de que algumas lacunas se fizeram presentes: “*Vou ser sincero que até o 3º ano, eu não tinha noção nenhuma do que eu queria mesmo, entendeu?*”. (PROFESSOR RODOLFO, 2008).

Considerando estes aspectos presentes na realidade escolar quando da oferta do Ensino Médio e em atendimento à demanda por reformas reivindicadas por vários grupos sociais almejando uma sociedade mais democrática, encontramos também os movimentos pelas reformas educacionais.

De acordo com o Parecer nº. 15/98:

Inicia-se, [...], em meados dos anos 80 e primeira metade dos 90 um processo, ainda em curso, de revisão das funções tradicionalmente duais da Educação Secundária, buscando um perfil de formação do aluno mais condizente com as características da produção pós-industrial. O esforço de reforma teve como forte motivação inicial as mudanças econômicas e tecnológicas. (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, temos a Constituição de 1988 que, em seu texto legal, abre a possibilidade de implementar as mudanças necessárias que atendam à demanda pelo Ensino Médio. Para tanto, definida como dever do Estado encontramos assegurada a “[...] progressiva universalização do Ensino Médio” (BRASIL, 1988, art. 208, II) que articulada com outros itens definidos nesta mesma lei, se propondo à melhoria da educação brasileira, dá origem a

outros dispositivos (Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais) que visam a garantir, de maneira mais clara, a sua organização e melhoria.

Compreendemos que, nos últimos anos há um maior empenho do poder público, em certificar legalmente, que transformações sejam provocadas no campo educacional com o intuito de propiciar o crescimento dos educandos, de forma a prepará-los para o enfrentamento das mudanças ocorridas na sociedade.

[...] as mudanças em curso apontam para a necessidade de reforma na estrutura, na organização e na gestão dos sistemas de ensino; nos mecanismos de poder que ampliam ou diminuem a autonomia regional e local; nas políticas de currículo e na formação dos responsáveis pela sua implementação, os professores (MARTINS, 2000).

Há que considerarmos a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação como dispositivos que contribuíram efetivamente para que se iniciassem movimentos educacionais em prol da melhoria da qualidade da educação.

O Ensino Médio passa a ser discutido e analisado, no intuito de se proporem alternativas que favoreçam as mudanças necessárias que atendam à demanda por este nível de educação. Assim, encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, uma seção destinada ao Ensino Médio, além das normas gerais que também o favorecem. Tal conquista abre a perspectiva de propostas político-pedagógicas que beneficiem sua reformulação, considerando que: “[...] a LDB busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual” (BRASIL, 1999, p. 73).

Em seu artigo 35, encontramos asseguradas legalmente, as finalidades deste nível de educação:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Ao analisá-las, as mesmas nos propiciam refletir sobre as condições asseguradas às escolas, bem como a preparação docente para atuação dentro desta perspectiva. Compreendemos que novos contextos necessitam ser construídos no intuito de possibilitar um trabalho significativo

aliado às reais situações de produção e convivência social, além de contextos formativos tecnologicamente equipados.

Mais adiante nos deparamos com o artigo 36 que assegura, em linhas gerais, as diretrizes a serem observadas na organização do Ensino Médio, que dão suporte às determinações legais posteriores que definem de forma mais detalhada as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs):

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. (Incluído pela Lei nº. 11.684, de 2008)

Ressaltamos que as diretrizes estatuídas se apresentam teoricamente, de forma contemporânea, porém se torna impraticável concretizá-las sem que antes se implemente um programa de preparação do docente em exercício. A revisão dos cursos de licenciaturas, para que aqueles que se encontram em formação se preparem de acordo com essas novas determinações, também se constitui em necessidade urgente. Igualmente se faz necessária a reestruturação dos estabelecimentos de ensino, visando a adequá-los às novas exigências, mais especificamente àquelas voltadas ao uso de tecnologias.

Ainda no § 1º do referido artigo, resguardam-se as competências e habilidades básicas, que necessitam ser trabalhadas mediante o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, bem como na aplicação de alternativas metodológicas e estratégias avaliativas, visando: “I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”.

Em seu parágrafo 3º reafirma-se a equivalência legal do Ensino Médio, bem como a possibilidade de preparação dos educandos para o prosseguimento de estudos (BRASIL, 1996).

Assim, encontramos asseguradas legalmente as diretrizes a serem observadas na organização e trabalho pedagógico, bem como a ênfase que precisa ser dada à questão tecnológica tão presente na esfera produtiva, em nossa sociedade.

2.2 Políticas de reformulação do Ensino Médio: o que os documentos legais apresentam

Partindo das definições legais que resguardam a “universalização do Ensino Médio” e sua definição como uma das etapas da educação com diretrizes metodológicas e conteúdos específicos (Constituição Federal, 1988; LDB, 1996), o Ministério da Educação e Cultura - MEC, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, considerando o resultado das discussões em eventos de escala mundial, se propôs a orientar as escolas e professores para que as transformações necessárias ao Ensino Médio se dêem na prática.

Dessa forma, tem-se que: “[...] a LDB é uma **convocação** que oferece à criatividade e ao empenho dos sistemas e suas escolas, a possibilidade de múltiplos arranjos institucionais e curriculares inovadores”. (BRASIL, 1999, p. 73). Sendo o Ensino Médio, a última etapa da Educação Básica e esta, direito resguardado a todo cidadão, se faz necessária sua reformulação para o atendimento a uma demanda crescente, a esse nível de educação.

Nestes documentos, está proposta, uma reformulação pautada pelas “[...] premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer [...]; aprender a fazer [...]; aprender a viver [...]; aprender a ser [...]” (MEC, 1999, p.29-30). Também é considerada a organização curricular fundamentada em uma “Base Nacional Comum” e uma “Parte Diversificada” que agreguem as disciplinas em três áreas específicas: Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza/Matemática, bem como as respectivas tecnologias aplicadas a cada área.

Para que o conhecimento se dê de forma articulada e significativa para o educando, propõem-se, ainda, a “Identidade, Diversidade e Autonomia”, a “Interdisciplinaridade” e a “Contextualização” como “[...] princípios pedagógicos estruturadores do currículo do Ensino Médio” (BRASIL, 1998). Também é proposto para a Base Nacional Comum o foco da preparação dos educandos, deste nível de educação, para o prosseguimento dos estudos. Como resultados almejados, espera-se que sejam desenvolvidas as habilidades e competências básicas para tal, em substituição à memorização de conteúdos predominantes nos processos educativos até então.

Nesta dimensão também se faz presente a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania.

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho (BRASIL, 1999, p. 72-73).

Compreendemos que no contexto atual, necessário se faz que a escola, voltada à preparação do trabalho na educação de nível médio se organize, de maneira a garantir aos educandos uma constituição mais ampla e flexível que os torne aptos a atuar na sociedade em constantes transformações.

Como dispositivo legal, temos a Resolução nº. 03/98, do Conselho Nacional de Educação – CNE, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. Considerando a necessidade de atender a uma demanda de jovens que buscam um aperfeiçoamento dos conhecimentos já adquiridos, resguarda os princípios estéticos, políticos e éticos, como essenciais à organização deste nível de educação.

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. [...] Nos produtos da atividade humana, sejam eles bens, serviços ou conhecimentos, a estética da sensibilidade valoriza a **qualidade**. Nas práticas e processos, a **busca de aprimoramento** permanente. [...] A política de igualdade [...]. Seu ponto de partida é o **reconhecimento dos direitos humanos** e o **exercício dos direitos e deveres da cidadania**, como fundamento da preparação do educando para a vida civil. [...] **Respeito ao bem comum com protagonismo** constitui assim uma das finalidades mais importantes da política da igualdade e se expressa por **condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade, pelo outro e pelo público**. [...] A ética da identidade substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público, enfim, a contradição expressa pela divisão entre a “igreja” e o “estado”. Essa ética **se constitui a partir da estética e da política, e não por negação delas. Seu ideal é o humanismo de um tempo de transição** (BRASIL, 1999, p. 76-79).

Destarte, presenciamos a proposição de uma organização voltada à formação básica do educando. Assim se ressalta a importância de uma ação educativa que fomente o interesse pela busca constante de conhecimentos e pelo exercício de valores fundantes da convivência com o outro.

Considerando que a escola se constitui em espaço privilegiado para a construção de saberes, na ótica de reorganização do Ensino Médio, algumas diretrizes cumprem o papel de formalizar as mudanças necessárias, dando-lhes um novo direcionamento. Podemos compreender então que a identidade e a diversidade pautam as relações estabelecidas entre os membros que vivenciam o espaço escolar, de forma coletiva.

É necessário que as escolas tenham identidade como instituições de educação de jovens e que essa identidade seja diversificada em função das características do meio social e da clientela. Diversidade, no entanto, não se confunde com fragmentação, muito ao contrário. Inspirada nos ideais da justiça, a diversidade reconhece que para alcançar a igualdade, não bastam

oportunidades iguais. É necessário também tratamento diferenciado” (BRASIL, 1999, p. 81).

Na perspectiva de construção de identidades, também a autonomia ocupa lugar de destaque, uma vez que pode possibilitar a conquista de novos espaços, por alunos e professores em seus processos escolares: de aprendizes e de formadores.

[...] deve-se observar que a autonomia subordina-se aos princípios e diretrizes indicados na lei e apresentados nesta deliberação em seus desdobramentos pedagógicos, com destaque para o acolhimento da diversidade de alunos e professores, para os ideais da política da igualdade e para a solidariedade como elemento constitutivo das identidades (BRASIL, 1999, p. 83).

No contexto contemporâneo e para atender as necessidades postas por um mundo globalizado, ao organizar o Ensino Médio se torna fundamental considerar que competências básicas que promovam um aprendizado mais eficiente, que capacite os educandos para uma atuação eficaz na sociedade, perpassam uma nova reestruturação curricular para este nível educacional. Neste sentido, o texto legal das DCNEM estabelece que:

[...] a formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre a teoria e a prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (BRASIL, 1999, p.87).

Neste direcionamento das ações, a interdisciplinaridade aqui compreendida como o diálogo estabelecido entre as diversas disciplinas que compõem o currículo escolar e a contextualização, percebida como a significação atribuída aos conhecimentos trabalhados, que estabelece uma relação entre o sujeito e o objeto, se torna essencial para que o processo de aprendizagem se modifique em razão das mudanças postas como necessárias.

Assim tem-se que:

A interdisciplinaridade pode ser também compreendida se considerarmos a relação entre o pensamento e a linguagem, descoberta pelos estudos sócio-interacionistas do desenvolvimento e da aprendizagem. Esses estudos revelam que, seja nas situações de aprendizagem espontânea, seja naquelas estruturadas ou escolares, há uma relação sempre presente entre os conceitos e as palavras (ou linguagens) que os expressam [...]. Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto (BRASIL, 1999, p. 89-91).

Na perspectiva da aprendizagem contextualizada algumas características são apontadas:

[...] em relação ao conteúdo, busca desenvolver o pensamento de ordem superior em lugar da aquisição de fatos independentes da vida real; preocupa-se mais com a aplicação do que com a memorização; sobre o

processo assume que a aprendizagem é sócio-interativa, envolve necessariamente os valores, as relações de poder, a negociação permanente do próprio significado do conteúdo entre os alunos envolvidos; em relação ao contexto, propõe não apenas trazer a vida real para a sala de aula, mas criar as condições para que os alunos (re)experiem os eventos da vida real a partir de múltiplas perspectivas (BRASIL, 1999, p.96).

Nessa perspectiva, vislumbramos a possibilidade de um Ensino Médio embasado na construção do conhecimento, onde haja interação entre professores e alunos e onde todos buscam os mesmos objetivos, pautados pela interdisciplinaridade e pela contextualização que podem dar sentido e significado às ações educativas, isto é, um aprendizado mais significativo e aliado às vivências experimentadas pelos educandos.

2.3 Políticas públicas educacionais: uma análise das propostas de formação para o docente no Ensino Médio.

A sociedade atual exige da escola uma atuação constante no sentido de se promover um processo educacional que seja capaz de preparar os educandos para sua inserção social, constituindo-se assim sujeitos sociais, ativos, participativos e críticos.

Dessa forma, torna-se necessário perceber o profissional da educação como um dos sujeitos responsáveis por esta promoção humana dos alunos. No entanto, este profissional requer um espaço formativo que o prepare para atuar de modo a cumprir com estas exigências e assim realizar um trabalho docente capaz de propiciar uma formação integral do educando.

Assim se torna essencial a implementação de políticas públicas educacionais capazes de preparar este profissional para agir de maneira a atender tais exigências sociais.

Em termos legais, podemos encontrar exposto no Parecer 09/2001, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação:

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida (CNE/CP, 09/2001, p.11).

A Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III, Seção I (artigos 205-214) e a Constituição do Estado de Minas Gerais, em seu Título IV, Capítulo I, Seção III (artigos 195-206), tratam da educação em âmbito nacional e estadual, respectivamente. No entanto observa-se que ambas mencionam aspectos ligados à situação do docente, porém não se referem à questão da formação destes profissionais da educação.

Encontram-se nos artigos 206 e 195, da Constituição Federal de 1988 e da Constituição do Estado de Minas Gerais respectivamente, determinações referentes ao plano de carreira, às formas de ingresso e ao piso salarial. Subentende-se, assim, que a formação do profissional da educação, tanto inicial como continuada e/ou em serviço, fica atribuída aos respectivos sistemas de ensino em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas. [...] VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº. 53, de 2006). (Constituição Federal). Art. 196 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - valorização dos profissionais do ensino, com a garantia, na forma da lei, de plano de carreira para o magistério público, com piso de vencimento profissional e com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, realizado periodicamente, sob o regime jurídico único adotado pelo Estado para seus servidores; [...] IX - garantia do princípio do mérito, objetivamente apurado, na carreira do magistério. X - garantia do padrão de qualidade, mediante: [...] b) condições para reciclagem periódica pelos profissionais de ensino (MINAS GERAIS, 2007).

Embora a formação dos profissionais da educação não seja abordada de forma explícita nas constituições federal e estadual, se torna necessário entender e compreender que a melhoria da qualidade da educação, obrigatoriamente é perpassada pela preparação destes, visto que, são eles que promoverão, em grande parte, as mudanças essenciais a esta melhoria no âmbito de cada escola.

Assim sendo, é preciso entender nas entrelinhas das referidas Cartas Magnas que a formação, inicial e continuada de professores, necessita ser oferecida pelos respectivos sistemas como condição *sine qua non* para a superação dos problemas de aprendizado educacional que temos enfrentado nas últimas décadas.

Ao reportarmos à Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1.996, em seu “Título VI: Dos profissionais da Educação”, encontramos as determinações legais, de forma geral, quanto ao aspecto da formação docente.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

E ainda,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e

institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Esta mesma lei determina também a forma como as instituições de ensino superior deverão garantir a formação destes profissionais, no intuito de assegurar-lhes a formação inicial básica necessária ao exercício docente.

Os institutos superiores de educação manterão: I - 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; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Para garantir a vinculação teoria-prática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação define como obrigatoriedade a realização de, no mínimo, trezentas horas de prática de ensino, onde professores em formação e professores formadores realizem um trabalho de análise, reflexão e construção conceitual da prática pedagógica, transformando a sala de aula em espaço propício para leituras e questionamentos inerentes ao processo de ensinar e aprender.

“A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996). Assim, educandos e educadores se tornam sujeitos aprendentes de sua própria prática.

Porém e para assegurar o cumprimento desta determinação legal, encontramos nos incisos I e II, do artigo 1º, da Resolução nº. 02/2002, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece uma carga horária mínima para a prática de ensino, referência sobre a forma de associação teoria-prática, prevendo uma carga horária, além do quantitativo mínimo mencionado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação: “I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso”.

Ainda considerando a perspectiva da associação teoria-prática, se torna essencial percebermos que qualquer profissional somente consegue elaborar, construir e compreender estes aspectos conceituais em sua formação, mediante a experimentação de situações que lhe possibilitem vivenciar a interação e a observação de fatos concretos que embasem suas construções teóricas concernentes à dada realidade, neste caso, a formação docente em processo.

Nesse sentido, o Parecer 09/2001, do CNE/CP, afirma:

Os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais.

[...] É, portanto, determinante o papel da interação que o indivíduo mantém com o meio social e, particularmente, com a escola (CNE, 2001, p.31).

Além das definições legais, referentes aos processos formativos em situação inicial, é assegurada, ainda, a formação continuada em serviço, que requer a necessidade de período destinado a estudo e as condições de trabalho, conforme rege a LDB (1996, art. 67):

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; [...] VI - condições adequadas de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases regulamenta, ainda, sobre os recursos financeiros a serem aplicados na educação, resguardando as possibilidades de sua aplicação:

Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação [...] (BRASIL, 1996).

São assegurados, de forma explícita, a remuneração e o aperfeiçoamento profissional, podendo entender aí a possibilidade de destinação de recursos à formação de professores, tanto inicial como continuada, embora de acordo com o artigo 22, da Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção da Educação Básica, em atendimento a este preceito legal, limite esta aplicação à remuneração destes profissionais.

Assim “pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública” (BRASIL, 2007).

Percebemos, então, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não delimita de forma detalhada o processo formativo docente, visto que esta tem caráter de determinação legal geral, ficando as atribuições mais específicas de organização dos cursos de formação de professores a serem regulamentadas pelas Diretrizes Curriculares referentes a cada área de formação.

Considerando que o momento atual propõe uma revisão educacional em todos os seus aspectos organizativos, se torna de fundamental importância ponderar sobre as exigências postas pela sociedade atual, que refletem diretamente no contexto escolar e que vem justificar novas atribuições à escola. Conseqüentemente influenciam também o professor, visto que este é percebido e considerado como um dos sujeitos promotores das mudanças e transformações necessárias.

Neste direcionamento:

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (CNE, 2001, p.10-11).

Atendendo às determinações legais, o Ministério da Educação, por meio de seus conselhos, passa então a definir as necessidades e formas de implementação dos cursos de licenciatura, bem como as orientações curriculares e metodológicas essenciais à reformulação dos processos formativos docentes.

Ao que se refere à licenciatura, enquanto graduação de formação específica do profissional docente, o Conselho Pleno, através do Parecer CNE/CP 28/2001, define que “*A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação [...]*” (CNE, 2001, p.02).

Partindo da definição de licenciatura acima referida e dos preceitos legais constitucionais, surgem outros documentos que visam estabelecer alguns parâmetros a serem observados quando da organização institucional para a oferta dos cursos de formação de professores para a Educação Básica – licenciaturas, os quais versam sobre diretrizes, competências, conhecimento pedagógico e avaliação, dentre outros necessários ao saber do professor.

Nesta perspectiva, encontramos exposto no Parecer 09/2001, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação:

[...] a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação. A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão (CNE, 2001, p.29).

Para atender a essas novas exigências e ao analisarmos a Resolução nº.02, de 19 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação, verificamos que esta determina em seu artigo 1º, a carga horária mínima necessária aos cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Art. 1º - A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. Art. 2º - A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos (CNE, 2002).

Assim sendo, a resolução do Conselho Nacional de Educação, supracitada, estabelece normas gerais referentes à carga horária dos cursos de Licenciatura, de Graduação Plena. Seu objetivo é a formação de professores, no intuito de propor às instituições e formadores de professores, as necessidades básicas que fundamentem a preparação do profissional da educação que poderá atuar como docente na Educação Básica.

Ao nos reportarmos à organização dos cursos de Licenciatura, Graduação Plena, tendo como referência as Diretrizes Curriculares, constatamos que são definidas as normas gerais de organização curricular, que contemplam os itens essenciais à formação docente de cada área.

As demais resoluções emitidas pelo Conselho Nacional de Educação, para os cursos de Licenciatura em nível de graduação, asseguram de forma geral a necessidade de se definir em seus projetos políticos pedagógicos, questões relacionadas ao perfil dos formandos e as competências e habilidades necessárias ao exercício docente em cada disciplina. Também versam sobre as estruturas dos cursos e os conteúdos curriculares, além do formato dos estágios, as atividades complementares e as formas de avaliação.

Na relação entre competências e conhecimentos, há que considerar ainda que a constituição da maioria das competências objetivadas na educação básica atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares, segundo as quais se organiza a maioria das escolas, e exige um trabalho integrado entre professores das diferentes disciplinas ou áreas afins (CNE, 2001, p. 32).

A aproximação entre os conteúdos curriculares, em seus aspectos teóricos e práticos, precisa se estabelecer. Nessa perspectiva, também a integração entre os conteúdos no trabalho cotidiano docente se torna essencial aos processos formativos docentes.

E ainda:

[...] o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola (CNE, 2001, p. 33).

As resoluções supracitadas tratam, ainda, de questões inerentes a cada área específica, o que possibilita verificar que estas resoluções apresentam uma proposta muito semelhante, assumindo um caráter mais distinto apenas nos tópicos que são específicos da área de conhecimento em foco.

Neste sentido, e de acordo com as diretrizes estabelecidas no Parecer 09/2001:

Os professores em formação precisam conhecer os conteúdos definidos nos currículos da educação básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. É necessário tratá-los de modo articulado, o que significa que o estudo dos conteúdos da educação básica que irão ensinar deverá estar associado à perspectiva de sua didática e a seus fundamentos (CNE, 2001, p. 39).

Considerando o exposto, quanto à legalidade da formação docente, percebemos que embora as determinações legais, de forma ampla, não contemplem esta formação profissional de maneira clara, há uma complementaridade legal por meio de documentos que apontam as necessidades nesse âmbito e estabelecem as regras gerais. Enquanto orientação às instituições e formadores de professores, tem como objetivo que sejam implantadas políticas favoráveis à melhoria da preparação do profissional da educação.

Nesta perspectiva, o Banco Mundial tem desempenhado importante papel, no sentido de atuar como agência fomentadora de projetos sociais, incluindo aí aqueles destinados ao desenvolvimento educacional.

De acordo com Soares (1996, p. 15) “O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial”. Isto porque desde a segunda metade do Século XX, quando da sua criação, tem operado no sentido de direcionar o desenvolvimento dos países: no princípio, ajudou a reconstrução dos países afetados pela II Guerra Mundial, depois promoveu a modernização do campo industrial nos anos 70 e nos anos 80 passou a propor programas de reestruturação econômica.

Nos últimos cinquenta anos o Banco Mundial, como organismo fomentador de projetos sociais para as diversas nações, tem implementado parcerias com países em desenvolvimento no intuito de se promover a melhoria nestas áreas e mais especificamente na área educacional.

Durante o percurso de sua atuação, constata-se que no período de 1944-1979, este – o Banco Mundial - realiza uma análise da distribuição de empréstimos, por setor, exigindo maior rigor nas concessões aos países em crise e reformas estruturais aos países endividados.

O desenvolvimento sócio-econômico no Brasil tem se dado de forma gradativa. Neste aspecto, o Banco Mundial também tem exercido grande influência em nossa sociedade, visto que desde a década de 70, do século passado tem investido em projetos no Brasil, fazendo com que este se torne captador de recursos, embora nos últimos anos tenha acontecido um declínio de sua participação nessas políticas.

Durante o período militar, o Banco Mundial foi ampliando seus empréstimos para o Brasil, de forma progressiva, até que o mesmo se tornasse o maior tomador de recursos do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento - BIRD e, conseqüentemente, um país de grande insucesso na aplicação de recursos dos projetos financiados por este órgão.

De acordo com Tommasi (1996), o que se observa é que em determinados momentos há uma relação estremecida entre Brasil e Banco Mundial, ocasionada pelo não alcance de alguns resultados esperados quando dos acordos realizados, referentes à aplicação de recursos destinados por este Banco, o que, conseqüentemente, ocasionou algumas retaliações quando das novas negociações.

Na última década do Século XX e no início deste novo milênio, temos presenciado transformações significativas no campo educativo brasileiro. Com a Constituição Federal, aprovada em 1988 verifica-se a garantia constitucional de amplos direitos às pessoas enquanto seres humanos e cidadãos, o que vem desencadear as necessidades de diversas e distintas mudanças na educação, direitos estes regulamentados pela Lei nº. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Mediante estas regulamentações, novas políticas educacionais são propostas no sentido de assegurar que as mudanças legais sejam asseguradas. Assim tem-se que, no campo formativo docente, várias políticas são implementadas, as quais se encontram permeadas pelas aplicações financeiras de organismos internacionais, mais especificamente pelo Banco Mundial.

Nesse sentido, encontramos diversos e distintos programas voltados à formação docente, percebida e posta em prática como formação continuada. De um modo geral, esta

modalidade formativa tem sido proposta de forma a realizar ações desconectadas da realidade vivenciada pelos docentes, os quais se tornam apenas sujeitos necessários à implementação das mesmas.

Analisando o período pós LDB (Lei nº. 9.394/96), encontramos algumas proposições, tanto legais como político-pedagógicas, implantadas com o intuito de oferecer aos professores a possibilidade de uma formação condizente com esta nova realidade.

No âmbito legal, encontramos as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes aos diversos níveis e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos) que vêm assegurar princípios inovadores aos processos educacionais. Estes devem referenciar também aspectos importantes e necessários à formação docente, devendo ser observados quando da estruturação dos sistemas estaduais e municipais de educação.

Ainda neste âmbito, encontramos diversas resoluções que regulamentam os cursos de licenciaturas em suas áreas específicas, orientando e definindo as formas estruturais destes cursos, no intuito de se garantir o mínimo necessário à formação docente.

Considerando as peculiaridades deste contexto, bem como a necessidade de expansão do setor econômico, lançou-se em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE –, com um discurso que afirma estar este embasado por uma concepção de educação que se pauta pelo “[...] processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo” (BRASIL, 2007, p. 5).

O PDE prevê o plano de metas Compromisso Todos pela Educação, cujo objetivo é elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Assim, este se constitui em uma proposta atual de educação no Brasil. Abarca tanto ações educacionais já em andamento como a inserção de novas ações que atendam às necessidades postas pela realidade social e exigidas pelos organismos financiadores de programas sociais, os quais visam aplicar recursos, principalmente em países em desenvolvimento.

Para atender a tais exigências, em consonância com as determinações do MEC, o PDE se constitui em uma proposta que visa a atingir qualidade, equidade e potencialidade. Agrega um conjunto de ações voltadas para a promoção da melhoria da qualidade da educação, contemplando tanto a Educação Básica como a Educação Superior, no intuito de atender aos preceitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.

Em seu texto legal, o PDE expressa ainda a necessidade de construção de uma sociedade livre, justa e solidária, onde a pobreza e a miséria sejam erradicadas e a

discriminação das pessoas, por qualquer razão, esteja excluída deste cenário. Esta nova realidade requer uma forma de educação “[...] pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade” (BRASIL, 2007, p. 6).

Nesta perspectiva, o PDE se apresenta como um plano que representa as proposições políticas educacionais no Brasil, dentre as quais estão asseguradas a formação inicial e continuada de professores como condição essencial à formação de educandos aptos a prosseguirem seus estudos e assim contribuir para que a articulação educação básica/educação superior seja favorecida.

A partir do ano de 2007, com a reestruturação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - e em atendimento ao posto pelo PDE, no que tange à formação docente, novos programas surgem no cenário educacional brasileiro como alternativas políticas que vislumbram a busca da melhor qualidade na educação, por meio da preparação e incentivo aos professores.

Este órgão - a CAPES - passa a atuar de forma mais consistente no campo das políticas formativas. Como gerenciador de projetos de formação de professores, busca inovar as políticas públicas de oferta dos mesmos, criando o Conselho Técnico Científico da Educação Básica - CTC, o Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCENCIA -, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e o Observatório da Educação.

Todos estes projetos e/ou programas estão voltados para a formação inicial e/ou continuada dos professores, bem como à valorização dos mesmos. Assim visa-se beneficiar a melhoria dos resultados na educação Básica, via preparação docente.

O PRODOCENCIA se propõe a ser um programa voltado para a consolidação dos cursos de licenciaturas e que tem por objeto:

[...] selecionar propostas que contemplem um conjunto de atividades relevantes para a formação e para o exercício profissional dos futuros docentes e que fortaleçam a formação do professor, tendo o trabalho pedagógico como princípio articulador da unidade entre teoria e prática na formação e atuação do educador (CAPES, 2008) .

O PIBID tem como objetivo contribuir para o aumento das médias das escolas participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), unindo “[...] as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas onde os Idebs estão abaixo da média nacional [...]” (CAPES, 2007).

O Observatório da Educação objetiva, “fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, visando a estimular a produção acadêmica e a formação de recursos

pós-graduados (mestrado e doutorado), nas áreas de pesquisa da educação, por meio de financiamento específico”, mediante: “Realização de projetos de pesquisa em nível de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando-se da infra-estrutura disponível das instituições de educação superior” (CAPES, 2008).

Assim, a preocupação maior volta-se à temática da formação docente tendo como estímulo a execução de projetos que propiciem a articulação entre conteúdos curriculares e a própria formação.

Partindo das premissas apresentadas enquanto políticas nacionais para a melhoria da educação esperamos que, como regem a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (1996), seja implementado na prática o regime de colaboração entre os níveis educacionais do poder público – federal, estadual e municipal. Visando promover uma educação de melhor qualidade que abarque os diversos níveis da educação e, conseqüentemente, favoreçam o alcance de resultado mais satisfatórios no campo educacional, é pertinente considerar, nesse contexto, a preparação docente como uma das alternativas mais viáveis para a promoção das mudanças necessárias.

Podemos inferir que, apesar do grande investimento de recursos financeiros por parte de órgãos fomentadores de projetos sociais, leiam-se aqui as ações do Banco Mundial, que permeiam as políticas educacionais inseridas nos diversos níveis de organização social, presenciamos, ainda, certo descaso com os profissionais da educação.

São divulgados, via meios midiáticos, programas que não se encontram totalmente implementados na realidade, dos quais estes profissionais se tornam meros sujeitos passivos, sendo desconsideradas suas condições de trabalho.

Percebemos que a idéia mercadológica dos órgãos fomentadores exerce uma pressão muito forte sobre os países subdesenvolvidos ou emergentes como o Brasil, no sentido de que aceitem as imposições quanto aos financiamentos, sob a pena de serem excluídos do movimento econômico mundial.

Dessa forma, mesmo em contraposição aos professores, estes se tornam mercadorias nestas negociações, quase sempre obscuras, e para atender a tais exigências, se tornam meros executores de tarefas. As próprias condições que são colocadas os impedem de refletirem sobre suas ações, embora grande parte desses profissionais pense que, mesmo em meio a esta situação, podem transgredir certas determinações, pensar e agir por si mesmos, uma vez que podem ser conhecedores da realidade, na qual atuam.

Entendemos ainda ser necessário um olhar mais atento à formação docente, no sentido de preparar o professor para atuar como um profissional crítico-reflexivo, capaz de

perceber, entender e transformar situações educacionais desafiadoras, presentes em seu cotidiano.

Para atender a esta expectativa, as políticas a serem implantadas se tornam imprescindíveis por possibilitarem a (re)construção de uma nova concepção de profissionalidade docente que vá ao encontro do que está posto na sociedade hoje, como exigências aos indivíduos, enquanto pessoas e sujeitos deste cenário, sem, no entanto considerar o professor como mero executor de tarefas pré-estabelecidas.

Nesse sentido, a realização de eventos voltados à discussão da necessidade de melhoria da qualidade educacional e a definição de metas a serem atingidas pelos países em desenvolvimento, no que diz respeito à educação, se tornam imprescindíveis. Observa-se que houve uma preocupação em criar possibilidades da prática de políticas públicas voltadas a esta área, as quais passam a ser financiadas pelo Banco Mundial, que estabelece as condições para que os empréstimos sejam efetivados.

Deste modo, encontramos diversos e distintos programas voltados à formação docente, percebida e posta, em algum momento, pelos sistemas federais, estaduais e municipais, como formação continuada em serviço. No campo teórico, político, filosófico-pedagógico, inicialmente, são definidos cursos formadores, em sua grande maioria ofertada na forma semi-presencial.

Assim, a preocupação maior volta-se à temática da formação docente tendo como estímulo a execução de projetos que propiciem a articulação entre conteúdos curriculares e a própria formação.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: questões prementes.

“Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação” (PAULO FREIRE).

Um trabalho de formação docente inicial se estabelece como condição essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico com potencial, tendo em vista preparar o professor para a busca contínua dos conhecimentos científicos produzidos e necessários à sua atuação.

Em contrapartida, necessário se faz que os processos formativos docentes busquem também promover a conscientização de que as relações estabelecidas entre os sujeitos da prática educativa aliem-se a esse “que - fazer”.

Neste capítulo, trazemos as considerações de autores-pesquisadores e professores atuantes no Ensino Médio sobre esta temática. Assim, são considerados os saberes e condições necessários à formação e atuação desses professores, bem como aspectos de formação inicial e continuada, além de tratar das possibilidades que os professores têm de formar consciências, mediante um trabalho docente pautado na reflexão.

3.1 A formação geral na percepção de professores do Ensino Médio.

A formação geral aqui concebida refere-se a todos os processos inerentes à construção dos conhecimentos necessários ao ser professor. Incluem-se aí conhecimentos específicos da área de formação, bem como, as demais atividades experimentadas no decorrer do curso de graduação e mesmo aquelas que se deram fora do contexto escolar.

Considerando a cultura vivenciada pelos seres humanos, a formação de professores tem início, mesmo antes de suas decisões pelo magistério. Qualquer processo formativo depende, na maioria das vezes, da formação básica dos sujeitos, considerando seus contextos e suas possibilidades.

Os depoentes relatam suas diversas experiências de aprendizagem durante seus cursos de formação inicial. Estes colaboradores narraram, ainda, os fatos que os levaram a escolher a profissão docente e/ou que influenciaram suas opções pelo magistério, embora poucos colaboradores tenham relatado sobre sua formação geral.

O Professor Rafael expôs:

[...] vim de família muito pobre [...] E o que me levou a querer subir na vida foi justamente o objetivo de atingir um nível social melhor. Então os meninos da época nossa, tinham pressa em aprender ler, para ler gibi, para trocar, nas matinês. Então isso me incentivou a estudar [...] Fiz a 5ª no Dom Lustosa, aqui em Patrocínio, a 6ª e a 7ª no Olímpio, depois eu fui para Uberaba aonde fiz até o 2º ano científico e voltei para Patrocínio e fiz o 3º no Dom Lustosa. Terminando eu tive um embaraço com o padre, que dava aula de Química. Não entendia nada que ele falava, falava holandês, quase. Então devido às dificuldades de aprendizagem em Química eu resolvi formar em Química (PROFESSOR RAFAEL, 2008).

Para esse professor, considerado o seu contexto, uma formação consistente e direcionada ao exercício de alguma profissão, lhe abriria a possibilidade de melhorar as condições de vida dos sujeitos sociais. Conseqüentemente esta compreensão o leva a valorizar a escola e seu trabalho.

Nessa perspectiva, podemos dizer que sua formação geral contribuiu de forma significativa para a escolha da profissão docente, embora outros sujeitos tenham também intervindo nesse processo.

Para o professor Rodolfo, sua formação geral não lhe possibilitou perceber claramente sua escolha profissional. Este professor afirma:

[...] a minha formação inicial no 2º grau foi... Eu fiz Técnico em Administração, [...] à noite e eu fiz o Colegial, de manhã. Vou ser sincero que até o 3º ano eu não tinha noção nenhuma do que eu queria mesmo, entendeu? (risos) Era assim tudo... Eu gostava muito da área de exatas, mas não tinha noção ainda certa do que, definido (PROFESSOR RODOLFO, 2008).

Pela fala do Professor Rodolfo, percebemos que o processo de formação escolar geral, não foi suficiente para lhe mostrar, de forma clara, qual direcionamento seguir em termos de escolha profissional. Essa situação o levou a experimentar algumas possibilidades que lhe foram sendo apresentadas posteriormente.

A professora Júlia aborda a temática formação escolar geral, ressaltando a interferência do papel do professor em seus processos formativos. Neste caso específico, uma intervenção negativa que a levou à mudança na sua escolha profissional, como é possível constatar em sua fala:

É... Eu vou falar sobre a minha vida de estudante. Eu estudei o primário em escola pública. E estudei o ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries numa escola particular. Durante esse tempo eu dominava muito de matemática, então meu sonho era fazer engenharia. Quando eu fiz o primeiro ano que eu fui para outra escola que era estadual na época, o meu professor de Matemática, simplesmente acabou com meu sonho, porque durante o tempo do primeiro ano científico ele não soube transmitir, e não consegui captar a matéria dada no primeiro ano. Então fui embora para Uberaba. Quando

cheguei em Uberaba estudei em escola particular. Uma das melhores escolas dentro de Uberaba. Tive muita dificuldade no 2º ano. Quando cheguei lá me deparei com Matemática I e II que seria do 1º ano e do 2º ano e no 3º ano eu deparei com Matemática I, II e III. Foi onde eu tive muita dificuldade. Diante de toda esta dificuldade resolvi mudar meus sonhos. Durante a minha adolescência eu treinava muito. Eu já joguei pela cidade, já nadei pela cidade. Então foi onde decidi fazer Educação Física, já que eu gostava muito de estar dentro da área esportiva. No final do 3º ano, na época de inscrição, eu já fiz a minha inscrição, prestei o vestibular e passei para o curso de Educação Física, colocando assim em todas as opções a educação física (PROFESSORA JULIA, 2008).

Em contrapartida, a professora Gabrielle percebe que, em sua formação básica, a atuação dos professores que teve foi fundamental para sua opção pela área de linguagens como foco de sua formação docente. Assim, afirma: “[...] *Por que na escola, eu acho que eu nunca tive um professor de redação, português e inglês que eu pudesse reclamar. Pelo contrário. Todos eles me marcaram... Foram os professores dessa área. Da minha formação [...]*” (PROFESSORA GABRIELLE, 2009).

Nesta perspectiva, observamos a importância do papel do professor enquanto formador de educandos. Para o exercício docente é necessário conhecer melhor o aluno, no intuito de lhe assegurar um processo ensino-aprendizagem de forma a lhe garantir sua compreensão e aprendizado e conseqüentemente, sua inserção social.

Em se tratando da formação geral, notamos que uma grande parte dos professores-colaboradores teve sua formação básica na escola pública. Este dado, para a professora Verônica, é considerado como um diferencial em sua formação. Ela afirma: “[...] *minha vida acadêmica ela foi toda pautada na escola pública e ela foi muito bem feita. A escola pública [...] me deu um embasamento muito bom. Foi década de... Final da década de 70, década de 80 [...]*”. Esta escola, na época de sua formação, era vista como uma escola boa, capaz de preparar os alunos para a continuidade dos estudos e também para a inserção social.

Para a professora Jordana, sua formação geral se deu em um regime onde os alunos eram muito cobrados quanto às suas responsabilidades de estudantes. Este fato é considerado valiosíssimo para sua formação. Este aprendizado propiciou a ela e aos colegas, maiores e melhores possibilidades de ingresso em cursos superiores.

O regime na época que eu estudei era um regime bem mais severo que hoje. Era... os alunos eram colocados de castigo quando fazia alguma coisa de errado e... Sempre existia algum tipo de punição nesse sentido. E... o regime de recuperação dos alunos usado também era bem diferente. A gente só tinha uma recuperação no final do ano, que os alunos eram reprovados mesmo. Em qualquer disciplina que você fosse reprovado. Você teria que repetir o ano. Inclusive eu acho que essa minha formação nesse sentido ela... foi de grande valia tanto para mim como para os meus colegas. Que eu tenho vários colegas, hoje, que passaram [...] na escola, na instituição aí

federal, no ensino superior, nas universidades federais, sem cursinho, sem nada, e que... Na época nós realmente aprendíamos o conteúdo, não é. Então pelo regime ser tão severo a gente conseguia, é... saber realmente o conteúdo. Tanto é que na época quando nós terminávamos, terminávamos aí a oitava série, nós tínhamos um domínio bem grande de leitura, interpretação, escrita e [...] também a respeito de cálculos matemáticos, inclusive os alunos hoje que terminam a oitava série não têm o mesmo domínio que nós tínhamos nesta época, a mesma... o mesmo grau (PROFESSORA JORDANA, 2008).

Na concepção desta mesma professora um ensino rígido, nesta época, garantia aos educandos um aprendizado mais efetivo. Em relação à sua formação geral, a professora Jordana ressalta a presença de alguns professores que deixaram suas marcas e contribuíram significativamente para sua formação e atuação como profissional da educação.

No meu curso superior que seria um curso de Ciências. Curso na área de Ciências Físicas e Biológicas. E, no decorrer desse período aí eu tive vários professores. De todos os tipos. Professores que marcaram minha vida, que foram professores enérgicos, me deram muita orientação e talvez até de copiar aquilo que eles me ensinaram no decorrer deste período, aí. Então tive professores que, realmente, marcaram a minha vida, durante esse período (PROFESSORA JORDANA, 2008).

Na percepção da professora Ana, a formação básica geral foi fundamental para que se tornasse professora, visto que esta foi a base inicial de sua ação docente, devido às suas condições e realidade de vida, que inicialmente não lhe possibilitavam o ingresso em um curso superior. Mesmo assim, fez-se docente.

[...] Eu só tinha o 2º grau. Depois do científico no colégio Freitas, em Pará de Minas, lá não tinha 2º grau, na minha terra, na época. [...] E depois eu fiquei um ano dando estas aulas. Não tinha nem... assim... não tinha habilitação, não tinha feito normal, nem nada. Lecionei lá, durante esse um ano. Foi em 1975. Lembro direitinho. E gostei. Depois... tinha lá, tem ainda, a Escola Técnica, filial de Viçosa. Escola Técnica em Florestal. Então tinha o cursinho, era muito concorrido e tudo. Então passei a... montei um cursinho com aula particular para quem quisesse prestar o... tipo assim uma seleção para poder ingressar no curso, por que era muito candidato e pouca vaga... para o curso técnico. Então... Estudava lá eram assim, rapazes mais velhos, acima de vinte e cinco, vinte e oito, trinta anos. [...] Então aí, a gente montava esse cursinho. Eu ficava com as aulas de Matemática, de Ciências... então eu lecionava lá, fazia esse preparatório. Montei lá, arrumava a escola paroquial... o salão paroquial e dava aula lá nesse local todo improvisado. E... Foi muito bom esse período. Então assim parece que eu tomei gosto em dar aula. (PROFESSORA ANA, 2009).

Os demais professores-colaboradores não se pronunciaram sobre sua formação geral, aqui compreendida como todos os eventos e processos presentes em sua vida escolar, tanto no recinto da escola como fora dele. Assim, esses professores se restringiram a expor, somente, sobre sua formação pedagógica, embora tenham explicitado, anteriormente em conversas informais, alguns momentos desta formação.

3. 2 Saberes, condições e proposições necessárias à formação de professores: desafios aos processos formativos.

“[...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca.” (PAULO FREIRE).

Muito se tem discutido sobre a formação docente no âmbito das pesquisas educacionais, nacionais e internacionais. Segundo Alvarado Prada (2006), a pesquisa é considerada um dos recursos mais valiosos para a promoção do desenvolvimento social. Esta se constitui em uma das formas de construção de conhecimentos, os quais contribuem, direta ou indiretamente a esse aspecto e onde o professor se torna sujeito destas, no intuito de se conhecer a realidade inerente a esse aspecto da profissionalização. A realização de pesquisas no âmbito da educação pode propor estudos mais significativos que possibilitam a (re)construção dos professores.

O que percebemos, porém, é que há um distanciamento entre os resultados pesquisados e sua aplicabilidade na prática. Nessa perspectiva, o professor Vinicius (2008) afirma:

“[...] eu percebo que os próprios teóricos, muitas vezes, estão perdidos. Há uma grande variedade de tendências, muitas vezes opostas e conflitantes entre si. [...] Observamos que essa produção científica, muitas vezes é muito diversificada. Dependendo da ótica que o professor der ou valorizar, ele vai priorizar só uma visão, não vai ter uma visão do todo. E fica então uma formação muito fragmentada.

Desse modo, podemos apreender pela fala do professor Vinícius a necessidade de considerar as percepções de professores atuantes na realidade das escolas, como direcionamento para a realização de pesquisas mais coerentes com as expectativas dos mesmos e que contribuam para a efetivação de seu trabalho sem sala de aula.

É fato bastante divulgado e de conhecimento de grande parte dos profissionais desta área que qualquer mudança que se proponha, prevendo a melhoria dos resultados educacionais, deve, antes de tudo, ser de conhecimento dos profissionais que atuam na escola e, mais especificamente, ao profissional docente, que é o ator principal neste processo de transformação e/ou mudanças.

Goodson e Nóvoa (1992) apontam para a necessidade de dar voz aos professores para que os processos formativos se dêem em conformidade com suas necessidades de formação.

“[...] particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor. [...] Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a “vida”, é de grande

interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes (GOODSON apud NÓVOA, 1992, p. 69).

Porém, o que presenciamos é que as propostas de mudanças implementadas nas escolas, em sua maioria, acontecem via decreto, sem uma preparação prévia dos professores para essa tarefa. Acreditamos que, sem um Programa de Formação de Docentes, tanto inicial como continuada, pautada na reflexão sobre a ação teórico-prática, se torna difícil a proposição de alternativas que visem às mudanças metodológicas e avaliativas do processo.

Nesse sentido, a professora Jordana (2008) afirma ser necessário que os profissionais da educação se encontrem, continuamente, em processo formativo para atender às demandas sociais presentes: *“Então, a gente precisa sim de ter capacitação, sempre. Nós temos de estar atualizados, sempre aprendendo alguma coisa diferente, sempre estudando [...]”*.

O professor Gustavo (2009) através de sua fala, nos faz perceber que a formação recebida lhe possibilitou apreender aspectos inerentes e essenciais ao ser professor, principalmente a assunção desse papel:

[...] Dentro do processo de formação é... como eu disse, ele veio a me dar segurança. Mas também eu percebia que havia algumas coisas que necessitavam melhorar. Não só na faculdade na qual eu cursei, mas também a questão de mim mesmo em aceitar essa questão de querer... Ser professor (PROFESSOR GUSTAVO, 2009).

Considerando o exposto pelo professor acima referido, constata-se que lhe foram necessárias a vivência e a experimentação de atividades específicas em seu processo formativo que o despertasse para o ser professor. Esta sua percepção lhe confere autonomia ao optar por ser educador e se empenhar em realizar um trabalho, no qual acredite ser possível a transformação dos indivíduos por meio de processos educativos no cotidiano da escola, mediados pelo professor.

No que se refere à autonomia, este aspecto está posto como sendo a “[...] chave para a compreensão de um problema específico do trabalho educativo, característica que se mostrará essencial na possibilidade de desenvolvimento das qualidades essenciais da prática educativa” (CONTRERAS, 2002, p.89).

Essa autonomia deve perpassar pela compreensão dos modelos apresentados e discutidos por Contreras (2002) quando este reporta a outros pensadores (Schon, Elliot, Stenhouse, Giroux), que realizam análises destas abordagens formativas docentes.

Ao elucidar o profissional especialista técnico, o autor refere-se a Schon, afirmando:

A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (CONTRERAS, 2002, p.90-91).

No contexto de atuação do profissional especialista técnico é perceptível a predominância da prática como alternativa necessária à formação. Essa pode limitar a compreensão acerca da realidade, uma vez que há uma distinção clara entre conhecimentos teóricos e práticos, decorrentes das vivências experimentadas e aqueles, confluentes da busca científica do conhecimento.

Nesta perspectiva, o profissional docente torna-se um agente transmissor de conhecimentos construídos por outros, uma vez que, na maioria das vezes, lhe é negada a possibilidade de reflexão sobre o seu fazer. Em consequência desta vertente formativa, o profissional da educação pode tornar-se preso a conteúdos construídos, onde o mesmo percebe sua função como um elo de aplicação do que já está definido.

No âmbito da educação brasileira ainda é muito presente o modelo da racionalidade técnica, nas propostas de formação docente, ofertadas pelas instituições formadoras.

Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula. (PEREIRA, 1999, p.111-112).

Assim sendo, o profissional especialista técnico não consegue compreender que “[...] definir o problema é, simultaneamente, entender o contexto no qual ele ocorre, a complexidade de fatores coincidentes e a singularidade do caso que enfrentamos.” (CONTRERAS, 2002, p.97).

O profissional docente que concebe esta função como inerente ao seu fazer educativo, se torna um profissional limitado ao contexto de sua ação – seu “que-fazer pedagógico”, quase sempre, não se permitindo realizar uma reflexão que lhe possibilite ir além da compreensão dos fins do agir educativo, encontrando-se em um estado de comodidade que inibe a ampliação da sua atuação e compromisso, cumprindo com a mera função de aplicador de conteúdos e/ou conhecimentos.

Para Pérez Gómez (1992, p. 96), “[...] segundo o modelo da racionalidade técnica, a actividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas [...]”. O que percebemos é que é

contraproducente no contexto educacional atual, uma vez que as exigências sociais contemporâneas perpassam pela compreensão dos fatos e acontecimentos. Conseqüentemente, exigem-se indivíduos mais flexíveis e melhor preparados para as mudanças contínuas neste cenário.

Em contrapartida, encontramos o modelo da racionalidade prática que pode se constituir em uma alternativa de formação mais abrangente e menos limitadora da ação do professor.

Nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados (PEREIRA, 1999, p. 112).

Uma postura política perante o processo ensino-aprendizagem pode possibilitar ao profissional docente, romper com o papel de apenas reprodutor do conhecimento dominante, no intuito de promover a ampliação de sua visão do aprendizado, onde possa atuar, de forma consciente, como sujeito desse processo.

A professora Ana (2009) ressalta que pensar sobre o cotidiano da sala de aula é uma tarefa diária inerente ao seu ‘que-fazer’ e que lhe possibilita uma ação educativa voltada para a reorganização do processo ensino-aprendizagem de seus alunos. “[...] *Sempre que, às vezes, a gente pensa... A gente vai perguntando. Será que fiz um bom serviço hoje? Será que eu consegui repassar? [...]*”.

Segundo Contreras (2002, p.105), “[...] é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática”.

No referente ao profissional reflexivo Schon preconiza como idéia fundante dessa abordagem, o enfrentamento de situações adversas, pelo docente, no processo de ensino-aprendizagem. Estas situações requerem ações mais que técnicas para solucioná-las. Isso induz a pensar que o professor reflexivo é aquele que, por meio da busca e do pensar sobre sua formação teórico-prática, consegue atuar de forma efetiva em situações inusitadas e/ou imprevistas emergentes no cotidiano da sala de aula.

Considerando o relato do professor Vinicius (2008) é possível perceber que sua formação, embora distanciada da prática, lhe propiciou conhecimento teórico suficiente para apreender a problemática presente na sala de aula: “[...] *Porque mais tarde, quando eu*

realmente consolidei a minha profissão como professor, percebi que os desafios que iam surgindo, aos poucos, eu fui reconhecendo teoricamente [...]”.

Para Schon: “[...] um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão” (SCHON, 1992, p.85). Tal situação instiga o profissional docente a tornar-se um professor-pesquisador de sua formação contínua. Para isto suas ações requerem uma fundamentação teórico-reflexiva, a qual lhe propicie constituir uma atitude decisiva sobre o como agir diante de determinada situação.

A ação reflexiva no agir docente é aquela que possibilita identificar, entender e transformar uma situação presente no cotidiano escolar, suplantando, assim, uma ação mecânica e/ou automatizada, confluyente de determinações pré-estabelecidas. Neste direcionamento, Schon (1992, p. 87) ressalta que, “à medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que venham a se confrontar com a burocracia escolar”.

No cotidiano da realidade escolar, partindo de nossas vivências e experiências, por meio de observações no dia-a-dia, percebemos que parte dos docentes realiza um trabalho reflexivo, apesar das limitações do sistema. Estes se caracterizam por serem professores transformadores, que conseguem transgredir determinações burocráticas e agem no sentido de atingir a melhoria dos resultados almejados.

Assim, “[...] o profissional reflexivo entende que ele faz parte da situação, por meio da qual deve entendê-la como configurada pelas transações realizadas com sua contribuição.” (CONTRERAS, 2002, p. 111).

Ainda nessa perspectiva do professor reflexivo, o professor Gustavo nos expõe de forma implícita, a sua percepção quanto à necessidade de pensar a melhor forma de promover os educandos por meio de seu trabalho. Assim, age no intuito de também provocá-los à reflexão, após analisar sua ação educativa cotidiana:

Hoje eu já consigo como diz assim... a estar trabalhando com esses alunos [...] Incentivando-os à leitura, à busca de textos, de obras filosóficas. Então isso assim... Um trabalho mais diversificado. Não fica somente, naquela questão de utilizar, simplesmente, o quadro negro e giz. Eu tento estender isso... de uma maneira mais simples para eles, para que eles possam cada vez mais, estar se aprofundando (PROFESSOR GUSTAVO, 2009).

Partindo do já exposto e à luz das idéias de Elliot (1998), percebemos e compreendemos que uma terceira abordagem inerente aos modelos de professores, discutidos na atualidade, se constitui no profissional intelectual crítico. Este profissional reflete sobre sua própria ação no cotidiano da sala de aula, no intuito de promover um trabalho significativo. É

o que se pode constatar na fala da Professora Ana (2009): “[...] *Agora a gente vai mudando, vai pegando mais experiência, vai vendo o que deu mais certo e vai ver se está... Planejando, pensando.*”.

Elliot (1998, p. 141) ressalta que: “Através da reflexão em ação, os problemas são construídos e estabelecidos a partir de fenômenos encontrados em sala de aula. É um processo que une e integra ‘sabedoria, conhecimento implícito, planos, técnicas, ideais e justificação, todos radicados na experiência’.”.

O profissional intelectual crítico se caracteriza como aquele que é capaz de perceber de forma crítica o entorno educacional. Com suas questões frequentes e presentes na ação educativa, por meio de uma reflexão mais elaborada sobre “o que”, “o como” e “o porquê” fazer no âmbito educacional, age de forma dinâmica. É o que nos mostra o professor Rafael (2008): “[...] *Eu levo o aluno... às vezes ele tem um embaraço, eu levo o aluno a pensar. O importante, hoje, é pensar e fazer, seguir um objetivo para vencer [...]*”. Para este professor um trabalho que desafie o aluno a buscar respostas se torna necessário, no intuito de trabalhar sua autonomia e instigá-lo à busca contínua do conhecimento.

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (CONTRERAS, 2002, p.157-158).

Giroux (1999) preconiza uma concepção de professores como intelectuais críticos, a qual evidencia a escola como espaço democrático, essencial à formação de alunos críticos. O mesmo, também, vê os docentes como intelectuais transformadores, capazes de pensar e agir sobre as necessidades educativas que sejam favoráveis à construção deste educando. Porém considera também a participação permanente da comunidade, a qual pode intervir, positivamente, na organização da instituição escolar.

Este mesmo autor afirma:

[...] as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros. [...] Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino (GIROUX, 1999, p.162).

Para o autor, vários fatores presentes nas escolas, principalmente as públicas, podem se constituir em indicadores capazes de inibir a atuação do professor como sujeito do processo educacional, passível de perceber, entender e refletir criticamente sobre situações dadas neste contexto e que necessitem de um redirecionamento.

Neste sentido, Giroux (1999) assegura:

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas, é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas (GIROUX, 1999, p.158-159).

Portanto, a reflexão crítica sobre a escola e as ações efetivadas em seu interior se tornam elementos fundamentais ao processo educativo-crítico, no qual professor exerce papel ativo, sobre a organização curricular e política no bojo da escola, como orientador neste processo.

Nesse sentido e na perspectiva de uma escola democrática, o professor Gustavo nos relata uma experiência vivenciada durante suas atividades de estágio que nos mostra a possibilidade de ver a instituição como um espaço mais produtivo e significativo para o educando, quando percebida e compreendida como um espaço de participação coletiva, passível de se realizar um trabalho interdisciplinar.

[...] E a gente começou a ver as melhoras que os alunos começaram a ter. Dentro até mesmo da... com um interesse maior por buscar e questionar, dentre outras formas de cunho educativo, por que a escola começou a estar observando mais também, a ter mais contato com esses alunos. [...] Não foi somente pela área da filosofia. A gente incorporou junto com a área da filosofia, geografia e história que como se diz já é uma área das humanas. Os professores que lá estavam e nós estagiários que também estávamos juntos com esses professores, conseguimos desenvolver esse projeto de trabalho (PROFESSOR GUSTAVO, 2009).

Deste modo, pela fala do professor Gustavo, podemos perceber que as possibilidades de se mudar o cenário da ação educativa, no contexto da escola, existem. Há que se promover um trabalho que propicie a integração das diversas áreas do conhecimento, onde professores de disciplinas distintas possam trabalhar de forma coletiva envolvendo os alunos. Nessa perspectiva podemos inferir que se faz necessário, diante dos contextos postos pelas transformações sociais em curso, ações voltadas à superação do tradicionalismo presentes tanto na ação de professores como de formadores.

Contreras (2002) afirma:

[...] um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, [...] Para isso, é necessário promover entre os professores um tipo de questionamento daquilo que tinham como certo, de modo que hoje se transforme em algo problemático,

abrindo-se a novas perspectivas e dados da realidade (CONTRERAS, 2002, p.165).

Ainda segundo Contreras (2002, p. 169), Habermas também traz uma contribuição significativa para a compreensão da reflexão crítica ao defender ser impossível existirem alternativas para que os indivíduos exercitem a auto-reflexão, a qual pode levá-los à libertação, uma vez que vivem em uma sociedade onde a coerção os leva à dominação ideológica.

Habermas sustenta que: “[...] a finalidade da teoria crítica, enquanto concebida com um interesse libertador, dirige-se a restituir as condições pelas quais os grupos sociais podem buscar, sem coerções, as formas práticas de relação, isto é, a busca de acordos intersubjetivos” (CONTRERAS, 2002, p.170).

O profissional docente que se assume como intelectual crítico, age no sentido de promover a emancipação do pensamento por meio de uma leitura mais densa da realidade. A professora Carolina nos mostra, em sua trajetória formativa, a superação de obstáculos, ao relatar seu crescimento da pessoa e do profissional, ao demonstrar sua percepção da realidade vivenciada, a qual lhe possibilitou a reconstrução do seu modo de pensar e agir:

[...] eu era uma pessoa totalmente bloqueada, inibida mesmo, fechada, não conseguia expor nenhuma idéia. [...] Será que algum dia eu vou conseguir expor uma idéia minha? Será que eu vou conseguir conversar com alguém, nem que seja dos meus problemas que eu nem sei quais são? Professora, jamais! Era fora de cogitação. [...] Mas ainda assim eu não pensava em ser professora, não. [...] Foi o processo sim, que estava me mostrando o que era possível. E eu dominei... [...] {Foi o curso} de Letras. Ensinou-me muito. Ensinou-me a ser a pessoa que eu sou hoje. Eu acho que hoje eu sou segura. Hoje eu não tenho medo, eu não tremo mais. Não tenho medo de dizer as coisas, porque hoje eu falo com confiança aquilo que eu sei e tenho consciência. Despertou-me muita coisa. Eu só tenho que falar que isso aí foi a base para minha vida. Não só como professora não. Como pessoa, ser humano (PROFESSORA CAROLINA, 2008).

Esta ação possibilita um agir autônomo que conduz o professor à promoção do crescimento de si e/ou de outrem por meio de uma ação transformadora e libertadora, confluyente da reflexão e ação críticas. No caso específico do trabalho docente, a promoção do crescimento dos educandos.

O trabalho docente se constitui numa ação cotidiana na escola, onde os profissionais o realizam fundamentando-se em conhecimentos construídos durante todo o seu processo formativo como educador. Assim, cabe ao professor perceber e entender a necessidade de abertura às mudanças postas pelo contexto social atual.

Neste sentido, também se torna inerente ao profissional docente a busca de novos conhecimentos que lhe possibilitem repensar e/ou refletir sobre sua prática. Somente mediante

o aprendizado é possível a ação de ensinar, promovendo o seu crescimento enquanto seres humanos e, conseqüentemente, transformando a realidade.

A formação docente e a prática educativo-crítica, como perspectivas progressistas postas por Freire (1996), que atendam às exigências da contemporaneidade, perpassam questões inerentes ao processo ensino-aprendizagem. Estas requerem um preparo do educador, no sentido de se perceber sujeito, em constante transformação nesse processo. Isto significa ser necessária ao educador, a aprendizagem contínua.

Schon (1992, p. 87) ressalta: “[...] o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia”. Nesta perspectiva, se tornam essenciais à escola, momentos de reflexão sobre a prática instalada em seu âmbito. Assim, os profissionais docentes passam a se perceberem como colaboradores indispensáveis aos processos de crescimento institucional, profissional e dos educandos.

Diante dos modelos de professores apresentados e dado o contexto educacional atual, se torna necessária uma reflexão mais aprofundada acerca das necessidades formativas do docente. Tanto a formação inicial como a continuada se caracterizam como modalidades formativas, em busca de alternativas que sejam passíveis de alteração do cenário educacional. Procura-se então, atingir resultados mais concretos quanto à formação dos educandos.

Schon (1992, p.88) afirma: “[...] Creio que temos mais a aprender com as tradições da educação artística do que com os currículos profissionais normativos do sistema universitário de vocação profissionalizante”. Nessa perspectiva é essencial a articulação entre propostas políticas e educacionais que viabilizem a (re)construção de novos conceitos. Esta reconstrução poderá se dar numa perspectiva de valorização de outros elementos formadores humanos. A arte pode propiciar aspectos conceituais, permeados pela sensibilidade.

A necessidade de uma reflexão sobre novos elementos formativos passíveis de integrar uma prática educativa transformadora se revela no contexto atual. O professor Gustavo (2009) em seus relatos, nos aponta para uma mudança de concepção vivenciada e provocada pelo seu grupo de trabalho, ao desafiar os professores de profissão atuantes na escola, a participarem de atividades interdisciplinares, vencendo obstáculos cerceados pela realidade formativa dos mesmos.

Assim, ele afirma:

[...] E a gente começou a observar que não foi somente nas Humanas que isso ocorreu. [...] Que foi se estendendo até chegar às exatas, que assim, a gente via que tinha uma barreira muito grande. [...] Dentro das entrevistas que a gente fazia com esses professores, a gente percebia que a aceitação

deles em exatas era maior do que quando eles ainda não tinham esse contato maior com a questão de buscar o conhecimento de maneira geral (PROFESSOR GUSTAVO, 2009).

Os professores de profissão (Tardif, 2002) são oriundos de programas formativos de docentes tradicionais. Programas estes incoerentes com a situação vivenciada na atualidade, em face das transformações sociais constantes, confluentes da evolução do campo científico-tecnológico, informacional e comunicacional.

Assim sendo, se torna importante ao profissional docente, em exercício, um processo de reflexão sobre os elementos formadores presentes em sua atuação. Visa-se, assim, conhecer, discutir e reelaborar conceitos essenciais à sua prática educativa:

No desenvolvimento de um *practicum* reflexivo é importante juntar três dimensões da reflexão sobre a prática: primeira, *a compreensão das matérias pelo aluno* [...]; segundo, *a interação pessoal entre o professor e o aluno* [...]; terceira, *a dimensão burocrática da prática* [...] (SCHON, 1992, p.90-91).

Em concordância com os dizeres de Schon (1992), podemos encontrar na fala de professores colaboradores, relatos condizentes com as dimensões reflexivas sobre a prática. O professor Rodolfo ressalta que a compreensão dos conteúdos trabalhados se torna essencial à seqüência do trabalho na disciplina que ministra. Nesse sentido, este mesmo professor afirma:

[...] Mas uma dificuldade, e a minha matéria é a Matemática, é ainda uma coisa assustadora é a dificuldade de aprendizagem. [...] É uma disciplina que necessita de base, formação... [...] Muitos alunos vêm mal formados, mesmo, queimaram etapas. E aí, chegam ao segundo grau. É um caos (PROFESSOR RODOLFO, 2008).

Para a professora Ana (2009), interagir com os educandos lhe proporcionou uma atuação docente mais significativa. Assim ela ressalta: “*[...] Muda também o tipo de tratamento com o aluno. Deixei aquele pedestal. Hoje eu sou mais amiga deles. A gente está mais em convívio, procura enxergar mais as necessidades. [...]*”.

Já para o professor Enrico (2008), a burocracia na organização do trabalho escolar não é suficiente para a realização de um bom trabalho que propicie uma aprendizagem mais eficaz e significativa, ao afirmar que no processo formativo docente, as exigências desta natureza podem ressaltar o distanciamento entre teoria e prática.

[...] E seguia todo aquele planejamento, rígido, como o professor pedia: faça a preparação da aula, fazia tudo aquilo... E aplicava, aplicava. Mas, do meu ponto de vista, ficava muito medíocre. Não conseguia contemplar... [...] Ficava muito teórico. Porque dar aulas não é só fazer um plano de aula e ir para a sala de aula. Não é só fazer um plano de aula, e chegar lá e aplicar (PROFESSOR ENRICO, 2008).

Portanto, a percepção e a compreensão destes aspectos podem propiciar ao profissional da educação, um novo olhar à ação docente, tão necessária e indispensável no

âmbito do processo de ensino-aprendizagem. As relações estabelecidas entre professores e alunos, a aprendizagem discente e as determinações teóricas sobre a prática podem se constituir em aspectos inerentes à reflexão do professor sobre sua ação educativa.

3.3 Prática educativa nos contextos atuais: elementos constituintes e constituidores

“A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...].” (PAULO FREIRE).

O atual contexto educacional requer um profissional preparado para promover, de forma efetiva, a formação e o crescimento dos indivíduos, visto que as transformações sociais intervêm constantemente nos processos formativos humanos.

De acordo com Contreras (2002) são essenciais ao educador responsabilidade e autonomia. Nessa perspectiva, Marcelo Garcia (1992) se refere à responsabilidade intelectual como atitude essencial ao ensino reflexivo. Vislumbramos, então, a compreensão de que no desenrolar dos processos de ensino-aprendizagem, conhecer o que será trabalhado e construído por meio da mediação do professor, se constitui em condição indispensável aos processos formativos do ser professor.

A mediação do professor, que compreendemos como sendo a intervenção do professor no sentido de direcionar o processo ensino-aprendizagem, pode ser entendida como sendo uma ação de incentivo à construção do conhecimento pelos educandos, em oposição a uma ação docente transmissiva e autoritária.

Para a professora Ana, a reflexão sobre a situação real de aprendizado dos educandos lhe possibilitou uma nova concepção sobre o ensinar. Esta professora afirma:

[...] Na escola... então toda questão de saber estar lidando, sempre estar assim... achar que ele não é “burro”, que ele tem condições, que às vezes ele pode até ter um raciocínio mais lento, ter... [...] As diferenças. Não sei. A gente pensa mais... que ele assim... que ele aprende. (PROFESSORA ANA, 2009).

Para Freire (1996), há também a necessidade de um agir ético que nos compele a inserirmo-nos em um processo de reflexão. Este autor ressalta, afirma e reafirma a necessidade de um trabalho educacional pautado pela ética, a ser realizado na escola. A prática educativa ética, enquanto ato de educar, é um processo amplo que engloba a formação

do educando enquanto ser humano. Esta é perpassada por valores fundamentais a uma formação que vai além da construção de conhecimentos.

O mesmo autor aponta o rigor metódico, a pesquisa, a crítica, a ética e a estética, o exemplo, o risco e a aceitação do novo, a reflexão crítica, a identidade cultural e o respeito aos saberes dos educandos, como aspectos fundamentais a uma formação docente progressista e crítico-reflexiva. Formação esta essencial ao professor que, em suas ações cotidianas, visa possibilitar o pensamento crítico em sala de aula.

Para Elliott (1998) o conhecimento pedagógico também pode se caracterizar como um dos saberes essenciais à formação do profissional da educação.

Conhecimento pedagógico não pode ser descrito simplesmente como um conhecimento de técnicas para implementar um ideal de ensino com isso negligenciando o contexto. Ele compreende *sabedoria*, isto é, um *juízo prático* temperado por um *crescente entendimento prático*. O conhecimento prático não envolve somente uma apreciação da cultura ocupacional de ensino, mas sua *localização social* (ELLIOTT, 1998, p.140).

Assim sendo, Freire (1996) destaca ainda, que somente a pesquisa poderá propiciar ao professor a construção de teorias em decorrência de sua prática e estímulo ao pensar certo. O pesquisador busca respostas para suas indagações sobre determinadas situações e/ou acontecimentos e nesse processo o seu conhecimento vai se construindo. Concomitantemente, os educandos são estimulados a serem também parte integrante nessa construção.

A pesquisa nos processos formativos docentes pode se caracterizar como um recurso valioso quando se torna capaz de provocar a reflexão. “A reflexão é, na actualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores” (MARCELO GARCIA, 1992, p.59). Tal apontamento é referendado pela professora Gabrielle (2009), ao mencionar que: “[...] *Eu acho que a gente poderia ter aproveitado mais. [...] Pesquisar mais, apresentar mais as pesquisas, vincular isso mais à sala de aula*” (PROFESSORA GABRIELLE, 2009).

De acordo com Alvarado Prada (2006), a pesquisa é um dos recursos mais valiosos para a promoção do desenvolvimento social. Esta se constitui em uma das formas de construção de conhecimentos, os quais contribuem, direta ou indiretamente, a esse aspecto. No tocante à pesquisa coletiva na formação de professores esta pode despertar para a necessidade de transformação da situação real das escolas, propiciando a identificação das necessidades dos professores, tanto no âmbito de sua formação como no âmbito de sua atuação.

Segundo Tardif (2002), o mundo comunicacional e tecnológico poderá promover uma maior aproximação entre práticos e pesquisadores e entre as universidades e as escolas.

O novo modelo de formação pauta-se na vinculação teoria-prática e na ótica de que o professor pode se vincular à formação docente e à pesquisa.

Este novo modelo pode ser constatado nas relações estabelecidas entre educadores e educandos em formação, por meio da fala do professor Gustavo:

A questão da nossa professora de prática de ensino e do nosso professor de didática acabou me motivando a cada vez mais estar gostando, a cada vez mais estar buscando me interessar pela questão do magistério. [...] E hoje eu sou professor graças a estes dois mestres que estiveram diariamente ali, em contato com a gente. Aprofundando-nos em estudos referentes à educação... Textos, documentos e até mesmo leis que a gente não tinha conhecimento, que a gente passou a aprofundar cada vez mais. [...] Então isso foi me aproximando cada vez mais, foi fazendo com que eu me apaixonasse pela questão do magistério (PROFESSOR GUSTAVO, 2009).

Deste modo o papel do formador também cumpre um papel fundamental na condução dos processos formativos, além das possibilidades propiciadas pelo *locus* de formação. Nessa perspectiva também é possível que a escola se abra à discussão das relações existentes entre os saberes dos educandos – estes construídos socialmente – e os conteúdos propostos por esta instituição. A transmissão de conteúdos poderá ser superada mediante a construção significativa dos conhecimentos, partindo e ao mesmo tempo associando-se à realidade concreta vivenciada por educadores e educandos.

Segundo Freire (1996), o pensar certo também proporciona ao educador a abertura ao risco e às mudanças, despertando-lhe uma postura de acolhimento ao novo em sua prática ou transformação do velho que continua presente em sua ação docente. Assim marca presença no tempo e possibilita a sua reconstrução. Daí decorre o fazer e a reflexão sobre o fazer, isto é, o processo de ação-reflexão-ação, visto por Marcelo Garcia (1992, p. 60) como: “[...] o processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria actividade”.

O pensar certo deve permear os processos formativos iniciais docentes, onde haja partilha de idéias entre formandos e formadores. A cultura que perpassa sua formação, também se constitui em fator preponderante no processo de ensinar, transformando-os em aprendentes contínuos, com valores e formas de pensamento próprios e distintos.

Ao se referir à formação de professores numa perspectiva progressista, Freire (1996) ressalta que a compreensão do trabalho docente se encontra direcionada no sentido de propiciar situações de aprendizagem que desafiem os educandos a construírem seus próprios conhecimentos. Esta condição se opõe ao modelo transmissor de conhecimentos construídos em outras instâncias e apresenta aspectos necessários ao processo de ensinar que caracterizam um trabalho docente inovador e transformador.

Torna-se fundamental ao professor perceber-se como um ser “inacabado” e “inconcluso”. E ainda mais:

[...] ensinar exige respeito à autonomia do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, curiosidade e a convicção de que a mudança é possível (FREIRE, 1996, p.59-90).

Ao se perceber como um ser inconcluso, o educador é capaz de construir sua própria história, inserindo-se no mundo como sujeito, despertando em si a necessidade de busca por respostas às indagações, o que pode confluir no seu processo de conscientização.

Também torna-se fundamental à docência, a percepção de que os educandos são seres autônomos, possuidores de crenças, costumes e culturas próprias. No processo de ensino, o professor se constitui em autoridade, definindo as linhas de ação necessárias sem, porém, ser autoritário e desconsiderar a diversidade cultural, colocando em prática o bom senso necessário à gestão da sala de aula.

O bom senso também pode lhe proporcionar segundo Freire (1996), o conhecimento e o respeito ao saber do educando, bem como considerá-lo essencial para a construção de novos saberes. Nessa perspectiva e, enquanto profissional, o professor reflete sobre seu fazer pedagógico objetivando dar um novo significado à sua prática educativa.

Essa prática educativa, confluyente da reflexão crítica sobre a ação docente, passa, necessariamente pela luta em prol da dignidade deste profissional, da melhoria de salários e das condições no ambiente de trabalho. Essas condições educativas são confirmadas pelos professores colaboradores deste trabalho.

O professor Vinicius ressalta: “[...] *Mas eu vejo assim: os países que têm o maior sucesso, no mundo, em termos de educação, são aqueles que valorizam seus profissionais de educação*” (PROFESSOR VINICIUS, 2008).

Já a professora Carolina considera as condições de trabalho do professor incoerentes com as condições ideais, ao afirmar:

[...] *Eu vejo que hoje em dia, não é viável isso. O ideal seria que todos ganhassem um salário digno para que não precisassem trabalhar tantos horários, para fazer um trabalho bem feito. A educação pode melhorar, mas tem que dar oportunidade para o professor, para ele poder melhorar [...]* (PROFESSORA CAROLINA, 2008).

Desta forma, estas condições também se tornam um aspecto que necessita ser (re)pensado considerando que está ligado também à formação, uma vez que a reflexão sobre a ação só se efetiva, ao delimitarmos um tempo para troca de idéias e experiências, o que se caracteriza como formação. Assim, enquanto educador, se torna necessário acreditar que a mudança é possível, no intuito de transformar a realidade em uma situação favorável aos

excluídos. O que se dá somente mediante um processo reflexivo dos professores sobre sua prática aliada à formação.

Para Freire (1996) é possível e necessário, que a autoridade seja percebida de forma segura, presente nas decisões docentes que respeitam a liberdade, discute posições e revê ações. O professor que leva a sério sua formação e se prepara para sua tarefa de ensinar, atinge a força moral que impulsiona a gestão da sala de aula. O ensino dos conteúdos e a formação ética dos educandos caminham sempre juntos.

Percebemos que no decorrer do processo ensino-aprendizagem, torna-se impossível separar o ensino da formação ética. O educador comprometido com a tarefa de educar e com o ofício de ser professor reconhece que nem sempre domina todos os temas em discussão, compreendendo que esta percepção pode levá-lo à busca de uma melhor preparação. Enquanto profissional que tem uma prática educativo-crítica, o professor entende a educação como ação política e específica do ser humano. Esta prática interfere no mundo, estando a serviço do estímulo à autonomia e da decisão com responsabilidade.

Nessa perspectiva, a educação assume seu caráter de ato político, o qual deve ser assumido por educandos e educadores, em suas ações. “No contexto de um currículo como forma de política cultural, a meta primordial da educação é criar condições para o fortalecimento do poder individual e a autoformação dos alunos como sujeitos políticos.” (GIROUX; MCLAREN, 2005, p.139-140), incluindo aí, uma ação docente transformadora.

De acordo com Freire (1996), uma postura dialógica com seus educandos, pode possibilitar ao educador a troca de conhecimentos e experiências educacionais.

Nessa perspectiva a professora Julia relata:

[...] o professor de Educação Física, ele é muito próximo do aluno. Muitas vezes a gente entra até na família para tentar resolver, para tentar melhorar alguma coisa, que é o que a gente faz no dia-a-dia. O próprio aluno, às vezes ele tem um problema, ele chega e te conta, você vai conversando, conversando, ele já sai dali com o problema amenizado. Então, eu me sinto muito próxima dos meus alunos, nessa parte (PROFESSORA JULIA, 2008).

Instigar os alunos à busca dos conhecimentos, a darem respostas às suas indagações e a apoiarem o educando para que se perceba capaz de superar, por si mesmo, suas dificuldades, podem, também, se constituírem em ações importantes na prática educativa.

3. 4 Ação da docência no seu espaço de atuação.

“A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.” (PAULO FREIRE).

Considerando as atuais circunstâncias e voltando o olhar à escola, enquanto espaço de construção de saberes por meio da prática educativa, se torna essencial analisá-la, no intuito de identificar aspectos necessários à ação do professor.

Embora constata-se que:

A educação do professor raramente tem ocupado espaço público ou político de importância dentro da cultura contemporânea, onde o sentido do social pudesse ser resgatado e reiterado a fim de dar a professores e alunos a oportunidade de contribuir, com suas histórias culturais e pessoais a sua vontade coletiva, para o desenvolvimento de uma contra-esfera pública democrática (GIROUX; MCLAREN, 2005, p.128).

Torna-se fundamental a (re)construção do espaço escolar caracterizando-o como *locus* de formação e atuação do profissional docente, no intuito de melhorar as suas áreas deficitárias, adequando-o às novas exigências ao trabalho docente, neste contexto.

Constituem-se em ação primordial, no âmbito da formação docente, a necessidade de reconhecimento da realidade educacional e, principalmente, a preparação para uma nova postura educacional, abordando a temática da educação do professor. Ressalta-se ainda que o movimento em prol das reformas educacionais no contexto atual desconsidera a importância do professor como agente capaz de pensar criticamente e contribuir para as mudanças necessárias no campo educacional.

Embora se reconheça que o clima político e ideológico tenha desafiado o professor a refletir de forma crítica sobre suas condições formativas e de trabalho, Giroux (1997) afirma:

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula (GIROUX, 1997, p.160).

Entender a escola como *locus* econômico, cultural e social, ligado à constituição e perpetuação do poder e controle, consiste numa trajetória inicial para se compreender a função social dos professores enquanto intelectuais. As instituições não se caracterizam como locais neutros e os profissionais adotam uma postura política. Estes profissionais são vistos como intelectuais, por estruturarem a natureza do discurso, as relações em sala de aula e os valores legitimados em sua atividade docente.

De acordo com Schon (1992):

[...] um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. [...] Reflectir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras [...] a reflexão-na-ação de um professor implica a questão importantíssima das representações múltiplas (SCHON, 1992, p.83).

Assim sendo, é de fundamental importância que o contexto educacional se organize de forma a possibilitar a ação reflexiva do professor, onde todos os profissionais estejam voltados ao agir prático-reflexivo. Assim, o professor se torna capaz de, agindo com autonomia, dar voz ao aluno, podendo se perceber como um docente em contínua aprendizagem, exercitando a reflexão-na-ação.

O essencial à categoria intelectual é a necessidade de politizar a pedagogia e pedagogizar a política. Em consonância com o pensamento de Giroux (1997), isto implica levar a escolarização até a esfera política, promovendo a reflexão e a ação críticas na formação dos educandos.

Nesta perspectiva, este mesmo autor afirma:

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. (GIROUX, 1997, p.163).

Pela fala do professor Enrico, ainda como discente, constata-se sua postura política diante dos fatos que permeiam o universo escolar. Assim ele relata:

[...] E nós resistíamos muito aos pedagogos. Discussões gigantescas, teóricas, que a gente não aceitava aquilo, não podia, aquilo não era... A gente não achava interessante, aquela linha de pensamento. [...] A gente vinha numa linha marxista, leninista, de Rosa Luxemburgo, sabe? Essas leituras aí, que eram uma tendência bem... Uma tendência do curso de geografia, de gente muito politizada [...] Eu vivi o período da discussão disso. {a reestruturação dos cursos de licenciatura} A gente questionava... [...] Nós questionávamos isso e discutíamos o tempo todo em seminários, encontros. No Brasil todo. E discutíamos isso aí: que a grade estava errada e que tinha que resolver de alguma forma. (PROFESSOR ENRICO, 2008).

A fusão da linguagem da crítica e da linguagem da possibilidade poderá promover mudanças no cotidiano escolar. Segundo Giroux (1997), as racionalidades tecnocrática e instrumental como situações de ensino, reduzem a autonomia do professor em sala de aula, salientando que toda atividade humana é precedida de uma ação pensada. Esta ação integra o pensamento e a prática do profissional da educação que pauta sua ação, pela reflexão,

estabelecendo uma crítica a estas ideologias - tecnocráticas e instrumentais - presentes na teoria educacional. Tais ideologias podem reforçar o distanciamento entre teoria e prática na escola, tanto em seu processo de formação como em sua prática docente.

Nesta perspectiva e mediante resultados de pesquisas, os “saberes profissionais dos professores podem ser caracterizados como temporais, [...] plurais e homogêneos, [...] personalizados e situados, [...] e humanísticos” (TARDIF, 2002, p.263-269). Assim, “[...] o professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores” (TARDIF, 2002, p. 232).

Para tanto, torna-se necessário assegurar ao professor sua condição de sujeito no processo de construção do conhecimento. Esta ação pode contribuir para uma compreensão mais ampla sobre o ensino e lhe possibilitar a luta por condições essenciais ao trabalho educativo na escola, no sentido de lhe garantir condições dignas.

3.5 Formação inicial e continuada do profissional docente.

“[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (PAULO FREIRE).

A formação profissional é um processo que percorre todas as etapas da vida do ser humano. A formação docente não é diferente. O início da vida escolar do professor já marca o início de seus processos formativos. O processo formativo é algo constante, que precisa ser percebido no decorrer do trabalho educativo que abrange o ensinar e o aprender.

Segundo Alvarado Prada (1997, p. 95), “ser educador é educar-se permanentemente, pois o processo educativo não se fecha e é contínuo”. Isso pode ser considerado uma verdade que precisa ser reconhecida como princípio capaz de promover a transformação da realidade educacional. Tal verdade necessita ser incorporada ao fazer e ao pensar dos educadores em exercício e dos gestores educacionais, tanto no âmbito escolar quanto no âmbito dos sistemas.

O que precisa ser pensado, no âmbito escolar, no que se refere à formação de professores, é a necessidade de se considerar os conhecimentos construídos cotidianamente destes profissionais como ponto de partida para a busca e a construção de novos conhecimentos.

Apesar das pesquisas neste âmbito mostrarem a importância das parcerias universidade/escola, a formação de professores (Tardif, 2002) permanece ainda como trabalho exclusivo das universidades, sem a participação dos professores de profissão. A formação ainda não se dá na ótica da lógica profissional, se reduzindo às formas tradicionais de ensino e lógicas disciplinares.

Não obstante, as críticas atribuídas às reformas inerentes à formação de professores têm contribuído para a melhoria destes profissionais, quando em processo de formação. Segundo Tardif (2002), a formação para o magistério nas universidades propõe grandes transformações, que só podem ser concebidas e implementadas mediante colaboração entre professores e pesquisadores. Nesta ótica de pesquisa, a prática vem ocupar espaço respeitável nos processos formativos docentes, tornando-se elemento formador essencial.

A proposta de formação de professores pressupõe a junção entre formação universitária e o exercício da profissão como alternativa de superação da prática formativa de professores até então trabalhada nas universidades. Desta, podem originar outros sujeitos que passarão a compor a equipe de formação docente, os quais atuam na escola, considerando que todo processo de formação do ser humano deve ser observado como elemento construtor da formação docente.

Nesta perspectiva, o professor Vinícius expõe sua concepção de forma bastante crítica para demonstrar uma realidade inversa, ao afirmar:

[...] eu vejo muito desses {teóricos} que escrevem sobre educação, prática pedagógica, sobre didática, não têm nem formação pedagógica da educação básica. Muitas são intelectuais que terminaram a graduação, partiram para a pós-graduação. Chegando, às vezes, até com a titulação de doutor, fazendo pesquisa, mas muitas vezes sem nenhuma experiência prática. Muitos deles nem entraram numa sala de aula de educação básica. Eu vejo, então, que é um problema sério. Por que... e aí a gente vê os textos, a produção científica, muitas vezes são muito diversificados. Dependendo da ótica que o professor der ou valorizar, ele vai priorizar só uma visão, não vai ter uma visão do todo. E fica então uma formação muito fragmentada (PROFESSOR VINICIUS, 2008).

Esse professor percebe como uma necessidade aos pesquisadores, o conhecimento da realidade pesquisada, por meio da vivência prática no cotidiano escolar. Essa condição se torna essencial à produção de saberes significativos, mediante pesquisa em contextos reais.

Segundo Alvarado Prada (2006), o professor é o agente responsável pela promoção do crescimento de todo ser humano, por meio dos conhecimentos socialmente construídos. Isso leva a inferir que este profissional necessita de uma formação geral mais consistente, visto que a própria sociedade, em meio às suas transformações constantes, lhe impõe como exigência, a busca formativa contínua.

Ressaltamos ainda que a prática profissional se constitua em um lugar original de formação e produção de saberes pelos práticos. Este fato pode ser constatado mediante a fala do Professor Vinicius que expõe: “[...] *eu realmente fui aprender a dar aulas, aprender a lecionar, com a prática, foi com as exigências do dia-a-dia que realmente eu consegui, aos poucos, ir assimilando a prática de professor*” (PROFESSOR VINICIUS, 2008). Assim, a participação dos professores de profissão pode se tornar um aspecto importante nas propostas de formação inicial, transformando-os em sujeitos nesse/desse processo.

Consideramos que o professor de profissão é capaz de realizar uma crítica de alto nível. Ao associar teoria e prática, com base nas suas experiências, pode contribuir para a produção de novos conhecimentos. Esses tornam-se essenciais às atividades de pesquisadores e professores.

A professora Jordana nos apresenta a atuação de dois professores-formadores que contribuíram significativamente para sua formação. Assim ela afirma:

[...] tive um professor de Biologia que foi maravilhoso dentro da faculdade, falei que foi um dos melhores professores que tive na minha vida. Ele foi um professor que sequer levava o livro para sala de aula e todos os assuntos dentro da Biologia que você perguntava para ele, ele sabia. Então ele tinha uma didática fora do comum para dar aula para a gente, fazia você assim, viajar nas aulas. Ingressava naquele mundo da biologia ali, que era uma coisa fora do comum (PROFESSORA JORDANA, 2008).

E ainda:

[...] Tive um professor que tinha 80 anos, que dava aula de Matemática. Se você visse a disposição desse professor, você ficava boba. Então era assim... é... os professores lá eles tinham uma... Uma vontade, um desejo muito maior para nós adquirirmos o conhecimento [...] Eu tinha professor, de Física lá, que as aulas dele eram 100% práticas. Então, tudo que ele ensinava, ele ensinava para nós, na prática. [...] (PROFESSORA JORDANA, 2008).

Percebemos que a tarefa de formar professores tem grande dimensão e requer muita responsabilidade, uma vez que este profissional – o formador de formadores – é quem vai atribuir, implícita ou explicitamente, um direcionamento à formação de professores. O professor Rodolfo relata em um dos momentos de sua formação, a intervenção do formador como momento crucial à sua decisão quanto ao ser professor: “[...] *Na Prática II, a professora, no primeiro dia, ela perguntou: — Onde a gente morava, o tempo que a gente tinha, qual a disponibilidade, se a gente queria mesmo ser professor. Ela já apertou a gente de todas as maneiras possíveis*” (PROFESSOR RODOLFO, 2008). Desta forma os processos formativos docentes, à medida que vão acontecendo, podem propiciar percepções diferenciadas dos professores em formação. Podem, ainda, lhes possibilitar uma escolha mais

consciente pela profissão, visto que os próprios conhecimentos trabalhados despertam a reflexão sobre os diferentes aspectos inerentes ao ser professor.

Para Alvarado Prada (2006, p.77), “a formação de formadores requer pesquisa que identifique quem são eles e suas necessidades de formação”. Neste contexto cabe ainda ressaltar a importância e a necessidade de programas de formação contínua (Alvarado Prada, 2006), capazes de propiciar momentos de troca de experiências e discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, aos profissionais docentes, bem como uma análise de resultados atingidos e/ou a serem alcançados, além das condições de trabalho destes profissionais.

Quanto à formação continuada em serviço, percebemos ser necessário ouvir os professores, quando da preparação de programas que os beneficiem neste sentido. Tais programas, quando não concluídos com êxito, podem vir a favorecer uma maior descrença deste profissional referente à sua aprendizagem contínua.

Alvarado Prada (2006) aponta os benefícios da formação continuada em serviço. No entanto, a falta de compromisso político por todos os sujeitos desse processo se constitui em fator desfavorável à sua implementação, tornando o processo de formação de professores um ciclo vicioso. Representantes políticos atribuem a responsabilidade aos professores e estes, inversamente, atribuem o descaso à classe política representante.

Nesse “jogo de culpados”, as ações necessárias são sempre adiadas e, conseqüentemente, o progresso educacional não se consolida. Em meio a esta realidade, a pesquisa coletiva (Alvarado Prada, 2006) ocupa lugar de destaque nos processos formativos docentes. Tal pesquisa pode possibilitar o envolvimento, de todos os indivíduos atuantes na educação, à busca da construção contínua de conhecimentos. Assim se atende às exigências sociais e abre espaços mais abrangentes ao professor.

A investigação coletiva (Alvarado Prada, 2006) pode vir a ser uma alternativa de superação das deficiências formativas dos profissionais da educação, considerando a possibilidade de envolvimento destes como participantes ativos deste processo.

No que tange à formação contínua do profissional docente, é possível também apontar a pesquisa participativa como mais uma alternativa de promoção de mudanças, uma vez que é visível a intencionalidade desta no sentido de promover um trabalho que dê maior relevância aos sujeitos do processo.

Em se tratando de pesquisas educacionais, é reconhecida e reafirmada, a importância de se valorizar os conhecimentos cotidianos de docentes e discentes, envolvidos neste processo, como saberes necessários à formação humana, desde que haja uma articulação entre teoria e prática por se constituírem elementos essenciais à formação e ação docente.

A ação educativa e o profissional docente são fatores indispensáveis, presentes no trabalho educacional de forma ampla e restrita. Isso requer um envolvimento de toda a sociedade no sentido de se repensar as necessidades que precisam ser identificadas, reconhecidas e sanadas. Objetiva-se, assim, promover o crescimento dos seres humanos e, conseqüentemente, a melhoria social, em todos os setores de sua estrutura.

Mesmo diante de tantas pesquisas que favorecem uma melhor compreensão, identificação e alteração do cenário educacional, persiste ainda a idéia de negar ao professor a possibilidade de se manifestar quanto ao processo educativo e às suas necessidades de mudança.

Torna-se de fundamental importância a abertura de espaços para que os professores possam intervir nas decisões inerentes aos processos de sua formação e organização da escola, visando tornar mais consistentes as medidas adotadas como propostas de mudança.

A formação docente é o ponto chave para a promoção de qualquer mudança no âmbito educacional. O professor é o elo de realização das ações a serem implementadas e só ele poderá provocar mudanças significativas neste contexto.

Cabe ressaltar que as mudanças provocadas pela evolução tecnológica e comunicacional, vivenciadas pela humanidade na atualidade, exigem um novo perfil profissional. É inegável a necessidade de uma formação docente adequada a esta nova realidade, seguida de reconhecimento e valorização do profissional docente como alternativas fundamentais à promoção e evolução da educação no cenário mundial.

4 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA.

Neste capítulo trataremos da formação pedagógica dos professores, considerando tanto a percepção dos mesmos quanto aos seus processos formativos iniciais, como o que a literatura nos proporciona partindo do que já se pesquisou na área. Assim se esboça a possibilidade de (re)construção de conhecimentos.

A formação pedagógica docente é compreendida aqui, como profissionalização para o exercício do magistério. Preparação esta que passa pelo “como”, “o que”, “o porquê” e “o quando” ensinar. Assim, se torna necessário considerarmos as diversas abordagens do trabalho formativo docente. Aí se incluem todas as atividades inerentes ao período de formação dos professores, em seu percurso inicial nos cursos de licenciatura.

Nessa perspectiva tem-se que “[...] o futuro profissional da educação necessita ter uma formação que vá além do domínio dos conteúdos específicos de sua área de conhecimento, pois ele precisa também da formação político-pedagógica e epistemológica do conhecimento” (GONÇALVES; GONÇALVES, 2008, p. 118).

Aliada à formação geral dos professores, concebemos que sua formação pedagógica se inclui em uma percepção mais globalizada dos conhecimentos cultural e cientificamente produzidos, dos processos e estratégias educativas a serem adotados no âmbito da sala de aula e nos demais espaços educativos presentes na escola e fora dela.

4.1 A formação pedagógica sob a ótica de professores, atuantes no Ensino Médio.

Na tentativa de compreendermos de uma forma mais clara o campo da formação pedagógica do profissional docente na educação básica, buscamos identificar junto a professores atuantes, no Ensino Médio, suas percepções sobre sua preparação para o ofício de ser professor.

Durante nosso trabalho de captação de depoimentos, percebemos que professores e professoras atuantes no Ensino Médio apresentam percepções distintas quanto à sua formação pedagógica. Parte destes profissionais ressalta que as disciplinas específicas deste aspecto formativo, algumas vezes eram vistas com certa descrença.

Alguns destes professores colaboradores concebem que todas as disciplinas curriculares contribuíram de formas distintas para a preparação do ser professor(a).

Compreendem também que, ao iniciar seu trabalho docente todas estas experiências vivenciadas na graduação lhe auxiliaram e auxiliam de forma significativa. Deste modo nos mostram que, embora sua formação inicial tenha deixado algumas lacunas, reconhecem que os conhecimentos apreendidos nesse percurso têm contribuído para sua ação educativa cotidiana.

Considerando o contexto formador inicial de professores, este aspecto formativo nem sempre é percebido de uma forma clara pelos professores colaboradores, sujeitos desta investigação. Para alguns esta dimensão da área formativa se constitui em uma necessidade, enquanto para outros é percebida como um discurso, às vezes, desnecessário.

Para a professora Ana, sua experiência docente sem um preparo específico para a ação educativa, levou-a a perceber que é intrínseca ao trabalho do professor uma compreensão mais abrangente das diversas questões presentes em sala de aula. Em sua visão, apenas o domínio do conteúdo específico não lhe garantiu uma ação capaz de promover um aprendizado significativo e desejável.

[...] Eu não tinha uma formação pedagógica. Eu não sabia lidar com aluno. Eu sabia muito bem o conteúdo, mas não tinha aquele traquejo, entende? Por que eu sei que tem aluno que me odeia até hoje, por causa disso. Aquela questão de dar bomba no aluno por causa de um ponto... entendeu? Ser super rigorosa, mesmo. Então assim muito diferente. (PROFESSORA ANA, 2009).

Assim recorremos ao modelo da racionalidade técnica discutida por Contreras (2002), para que possamos melhor compreender as colocações da Professora Ana (2009). “O professor como profissional técnico, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas” (CONTRERAS, 2002, p.96). Isto posto e mediante suas experiências e os resultados apresentados nas avaliações alusivas ao seu trabalho, essa professora constatou a necessidade de realizar um novo curso que lhe propiciasse uma preparação adequada para a docência. Entusiasmada, comemora a superação de alguns dos obstáculos encontrados em seu percurso vivenciado até então.

[...] Eu senti a necessidade dessa preparação, porque minhas avaliações eram baixas, em relação ao aluno. [...] Olha para você ver: em nota quatro eu tirava em torno de um e meio, dois. Hoje as minhas notas são... [...] Quatro! Uma aprovação quase cem por cento, com os alunos hoje. E foi devido a essa formação, creio eu que foi essa formação pedagógica, acredita? (PROFESSORA ANA, 2009).

Concebemos que, diante da realidade posta, a busca contínua pelos professores em exercício deve fazer-se presente. Reafirmar os conhecimentos adquiridos, expandi-los mediante a pesquisa, refletir sobre sua aplicabilidade, considerando as mudanças contínuas, e refletir sobre o que se aprende e o que se ensina, constituem-se em elementos formadores

essenciais. Consideramos necessário o (re)pensar sobre os processos formativos iniciais visando uma adequação dessas mudanças ao aprender e ao aprender a ensinar.

O professor Rafael também considera as disciplinas de cunho pedagógico essenciais ao seu processo de formação e atuação docente. Ele atribui a estes conhecimentos o foco principal de sua condição do ser professor. Em seu depoimento ressalta:

[...] o que me fez crescer justamente, foram as áreas pedagógicas, principalmente a filosofia que eu fiz várias matérias além do meu caso de filosofia, então isso abriu de fato o meu raciocínio e eu procurei sempre melhorar e entender de fato, aquelas perguntas que ficaram gravadas na minha passagem. [...] Eu sempre gostei de psicologia. Eu trabalho até hoje. Às vezes muita gente pode achar superado, mas eu não acho: Piaget. Eu adoro Piaget, entendeu? Eu trabalho com Piaget. Eu levo o aluno... às vezes tem um embaraço, eu levo o aluno a pensar. O importante, hoje, é pensar e fazer, seguir um objetivo para vencer. Foi esse o respaldo que eu tive, entendeu (PROFESSOR RAFAEL, 2008).

Percebemos nas idéias concebidas por esse professor que a ação educativa decorre da proposição de situações desafiantes aos educandos, propiciando-lhes o pensar a ação crítico-reflexiva sobre sua própria atuação.

De modo semelhante, a professora Ana relata que no decurso de sua prática e ao passar por um novo processo formativo, onde se deparou com a formação pedagógica, conseguiu perceber que propor desafios aos educandos se torna uma ação educativa essencial à atuação do professor.

E às vezes eu deixava, tirava a oportunidade do aluno, dele estar trabalhando, sabe como? De ele estar participando... vamos supor... não dava um texto, sabe como? Para ele estar analisando. A gente levava tudo 'de mão beijada'. E com a pedagogia, com as matérias pedagógicas eu aprendi que nem sempre é o correto. Nem sempre é o melhor. Então me ensinou muito a estar diversificando as metodologias. É... assim realmente, um pensar... toda aula ela é preparada, que eu tenho uma meta que eu quero atingir (PROFESSORA ANA, 2009).

Para o professor Rodolfo, sua formação pedagógica representou um grande diferencial, principalmente, por que ocorreu de forma interdisciplinar, devido à sua opção por cursar bacharelado e licenciatura, concomitantemente. Esta situação o levou a cursar as disciplinas pedagógicas junto a outros cursos, os quais apresentavam uma realidade peculiar, bem distinta do curso de Matemática.

Em seu depoimento este professor assegura:

[...] fui fazendo disciplinas de manhã e à tarde, e fazendo as disciplinas da Licenciatura junto com o pessoal de outros cursos. Isso foi muito interessante! Então por exemplo, eu fiz na época a gente tinha Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus. Eu fiz com o curso de Geografia, que era totalmente politizado, diferente do curso de Matemática. Filosofia da Matemática, não podia fazer, porque tinha que ser com... [...] Específico.

Mas Didática, foi muito interessante. Eu fiz as duas: Didática I e Didática II, com a História. [...] com as Artes Plásticas, eu fiz a Metodologia do Ensino... [...] a prática I minha foi assim... Eu fiz o mínimo necessário. [...] Na prática II nós demos minicursos nas escolas [...] (PROFESSOR RODOLFO, 2008).

Nesta perspectiva o professor em questão, expôs com convicção a grande contribuição que as referidas disciplinas puderam proporcionar à sua formação docente, mesmo considerando que eram disciplinas nem sempre levadas tão a sério. Porém, julga que utilizar esses conhecimentos em seu trabalho cotidiano de sala de aula, tem lhe proporcionado boas experiências.

Quando se refere às contribuições recebidas ao cursar as disciplinas de cunho pedagógico, o professor Rodolfo lembra que conviver e experimentar situações diferenciadas de aprendizagem, constituíram-se em aspectos enriquecedores em seus processos formativos. Esta experiência lhe possibilitou conhecer temáticas direcionadas ao trabalho escolar sob óticas diferenciadas.

Assim ressalta:

[...] As disciplinas da Licenciatura foram... na História, uma verdadeira guerra, porque era discussão, discussão, discussão... eu ficava caladinho, porque eles criticavam, eles tinham... mas na hora de escrever a gente escrevia mais, porque escutava e absorvia. Então eu acho que foi muito válido ter feito com outros cursos. E ter conhecido outras pessoas de outras áreas, também. A gente fica muito no curso da gente. Então isso foi muito bom, apesar de, às vezes eu ficar um pouco perdido [...]. (PROFESSOR RODOLFO, 2008).

Na perspectiva da concepção do conhecimento pedagógico, posto pelo referido professor, mediante sua experiência em vários e distintos contextos que contribuíram para sua constituição do ser professor, Gonçalves e Gonçalves (2008) contribuem para uma melhor compreensão deste grupo de conhecimento formativo.

Neste grupo de conhecimento incluem-se todas as formas de que lança mão o professor para transformar um conteúdo específico em aprendizagem, como analogias, demonstrações, experimentações, explicações, exemplos, contra-exemplos, representações, inclusive a sequenciação que dá aos conteúdos e a ordenação de um mesmo assunto em diferentes tópicos. Em nosso entender, este conhecimento permitiria ao professor melhor agir como mediador da construção do conhecimento do aluno (GONÇALVES; GONÇALVES, 2008, p. 109).

Consideramos essencial a participação de professores em situações geradoras de conhecimento multidisciplinar para a composição de suas concepções a respeito da ação docente. Assim, professores e professoras se envolvem num trabalho em que a articulação dos diversos vieses sobre o conhecimento passa a fazer parte de sua ação cotidiana na sala de aula e na escola.

Em contrapartida, para a professora Júlia, sua formação pedagógica se deu de forma superficial e mais ao final do curso. Ela considera que sua formação neste âmbito não atendeu às suas expectativas. Lembra que alguns conceitos e abordagens não foram trabalhados de forma a contribuir para a resolução dos problemas cotidianos da sala de aula, que para ela é de suma importância. Na sua percepção o professor necessita encontrar a maneira adequada de promover seu trabalho docente de modo a atender as expectativas dos educandos quanto aos conteúdos propostos.

Nessa direção, a professora admite que:

[...] a parte pedagógica mesmo, de ensino, de como ser profissional, de como agir com o aluno, deixou muito a desejar. [...] No período de estágios, tive pouquíssimo estágio [...] No primeiro semestre eu tive mais voltado para embriologia, para o Português, Metodologia do ensino I e II e . Essa parte básica era junto com outros cursos. Posteriormente é que tive as disciplinas de Didática, Estudos de Problemas Brasileiros, que na época era como se fosse História ou OSPB. (PROFESSORA JULIA, 2008).

Assim, a professora expõe sobre seu processo formativo pedagógico compreendendo que muitas das questões rotineiras da sala de aula, só foram possíveis de serem solucionadas mediante uma busca contínua do saber docente. Entendemos pelo seu testemunho, que o espaço formativo vivenciado durante a graduação pouco contribuiu a uma reflexão mais proveitosa da ação docente na disciplina de Educação Física.

Na perspectiva da percepção da professora Júlia, Gonçalves e Gonçalves (2008, p.115), assecuram:

[...] Se o profissional terá, muito mais provavelmente, contato com situações singulares, que dele demandarão soluções únicas, é necessário que o estudante passe a vivenciar experiências de aula, em parceria com colegas e/ou professores, o mais cedo possível, em seu curso de formação, tendo oportunidades para discutir, avaliar e redimensionar as experiências vividas por si e pelos colegas [...].

Nessa mesma perspectiva, a professora Gabrielle ressalta:

[...] Por ser um curso de formação, ele ficou um pouco a desejar assim... Em questão da matéria, por exemplo, da didática, em como fazer planejamento... A gente fez tudo isso assim, mas acho que ficou até meio utópico, dentro da sala. Principalmente as questões de disciplina, de manejo de sala... A gente sempre trabalhou isso, mas pra mim, aquilo parecia muito distante da realidade. Principalmente quando eu comecei a fazer estágio (PROFESSORA GABRIELLE, 2009).

Desta forma podemos inferir que a dissociação teoria-prática se fez presente na formação dessa professora, quando ressalta, com clareza, sua percepção quanto às situações de aprendizagem vivenciadas. Não houve uma maior aproximação entre o real e o ideal do cotidiano escolar.

Para a professora Jordana, as disciplinas pedagógicas poderiam ocupar um espaço maior durante a graduação, possibilitando assim, tempo para uma aprendizagem mais eficaz, pautada na busca pela compreensão da realidade, aliando conhecimentos teóricos a conhecimentos práticos.

Agora eu acho interessante, sabe o que é? É [...] que eu fiz em todas as duas situações, fiz curso de licenciatura e nós tínhamos o quê? [...] Duas aulas de didática por semana. Então [...] eu acho o que numa licenciatura, pra mim dar aula eu tinha que ter uma carga maior. E sem contar que num [...] curso de quatro anos eu tive durante um ano, um ano e meio. [...] Foi o período que eu tive. Então eu achei assim, que foi muito pouco tempo. Inclusive na faculdade daqui, na época, [...] era só um ano. E no que eu fui para a de Formiga eu tive lá um ano inteiro. Então eu tinha feito seis meses aqui [...] e mais um ano lá (PROFESSORA JORDANA, 2008).

Na perspectiva das concepções destas professoras, encontramos em Fiorentini; Souza Junior e Melo (2008) uma abordagem inerente à questão dos conhecimentos produzidos e praticados por acadêmicos e professores. Os autores ressaltam a dissociação teoria/prática presente na formação docente que também é apontada pelas professoras colaboradoras.

[...] Os saberes dos especialistas, por serem, na sua maioria, baseados em pesquisas empírico-analíticas ou reflexões teóricas, aparecem geralmente organizadas em categorias gerais e abstratas que idealizam, fragmentam e simplificam a prática concreta e complexa da sala de aula. Os saberes da prática, por outro lado, parecem mais adequados ao modo de ser e agir do professor, pois estão estreitamente ligados às múltiplas dimensões do fazer pedagógico (FIORENTINI; SOUZA JUNIOR; MELO, 2008, p. 310).

Percebemos pela fala dos autores e das professoras colaboradoras que as descobertas científicas continuam a reproduzir situações pouco aplicáveis à solução dos problemas presentes nos espaços formativo-educativos. Este contexto da pesquisa é percebido e compreendido pelo professor Vinicius:

Mas eu vejo que muitos desses teóricos que escrevem sobre educação, prática pedagógica, sobre didática, não têm nem a formação pedagógica da educação básica. Muitos são intelectuais que terminaram a graduação, partiram logo para a pós-graduação, sem ter uma contrapartida na prática docente cotidiana. Muitos chegam à titulação de doutor, fazendo pesquisa, mas sem nenhuma experiência prática. Muitos nem entraram numa sala de aula de educação básica no dia-a-dia (PROFESSOR VINICIUS, 2008).

Também, e ainda considerando as percepções das professoras Júlia e Gabrielle, o fator tempo e a forma de realização das disciplinas pedagógicas nos remetem à questão da racionalidade técnica (Schon), muito presente nos cursos de licenciaturas, na realidade educacional brasileira. Embora tenham ocorrido algumas mudanças estruturais, legalmente institucionalizadas, percebemos que resquícios da modalidade “três mais um”, continuam presentes na prática formativa docente. Essa percepção nos induz a pensarmos ser necessário

um trabalho mais voltado para os processos do ensinar e do aprender concomitantemente, nos percursos de formação docente inicial.

Já na concepção da professora Carolina, “*Para o ser professor a Didática e a Prática de Ensino. [...] Essa disciplina me ajudou na parte de planejar alguma coisa. [...] fazer um bom planejamento e aprender a cronometrar o tempo, ali que a gente aprendeu muito bem como é que fazia isso nas aulas*” (PROFESSORA CAROLINA, 2008).

Pelo seu depoimento percebemos que, por não ter a intenção inicial de ser professora, não se deteve em seu processo formativo docente. Assim, releva a importância do mesmo ao apresentar dificuldades em enumerar disciplinas, vivências e experiências e/ou atividades neste campo, durante a sua formação.

Para o professor Enrico, sua formação na esfera pedagógica lhe proporcionou, teoricamente, o suporte necessário para a sua atuação docente, embora tenha sido um processo muito questionado devido à forma de oferta das disciplinas desta área somente após os estudos das disciplinas específicas do curso.

Embora esse processo tenha ocorrido de forma conflituosa, até mesmo devido às características do profissional de Geografia – uma postura questionadora e crítica, própria da disciplina - o mesmo acredita que não há como formar um profissional sem que se passe por esta etapa de construção teórica dos conhecimentos.

Nesse sentido, Fiorentini; Souza Júnior e Melo (2008, p. 318-319) afirmam:

[...] a capacidade do professor produzir, na reflexão sobre a prática, uma ação diferente daquela idealizada teoricamente, depende, sobretudo, de sua formação teórico-epistemológica. É justamente esta formação que permite ao professor refletir criticamente e perceber relações mais complexas da prática (FORENTINI; SOUZA JÚNIOR; MELO, 2008, p.318-319).

Assim, os autores ressaltam a necessidade de um conhecimento teórico por parte do professor. Esta questão vai de encontro à afirmação posta pelo professor Enrico que comenta sobre sua formação pedagógica, enfatizando a necessidade dos conhecimentos teóricos a serem discutidos no âmbito da sala de aula. “*Eu penso o seguinte: independente de que curso seja, se é licenciatura... o máximo possível... tem que dar teoria, obviamente, mas tentar trazer para o que chamo de práxis. Buscar a práxis, que é essa ponte da teoria e da prática*” (PROFESSOR ENRICO, 2008).

No âmbito dos conhecimentos teóricos estes também são postos de forma a demarcar grande importância nos processos formativos, na concepção do Professor Vinicius.

Vejo que nós só temos idéia dos desafios, dos problemas, a partir do momento que a gente passa realmente a atuar como professor. Então, talvez, uma solução para isso, é valorizar essa formação teórica. Eu não vejo uma

formação de professores sem teorias. [...] Eu acredito que é um problema sério nas gerações mais recentes. Por que agora eu também me tornei um professor formador de professores. Eu vejo que a parte teórica está sendo cada vez mais desvalorizada, e isso não pode acontecer (PROFESSOR VINICIUS, 2008).

Na esfera da práxis posta pelo professor Enrico, encontramos em Marques (2003) algumas proposições que também vão ao encontro de sua fala. Assim, este autor ressalta a práxis como fator de emancipação no trabalho docente.

[...] a atuação pedagógica necessita perceber-se como práxis em que se ilumina e constrói a ciência diretriz do processo educativo na articulação das experiências vividas com as lições que delas extraem os educadores como coletivo organizado para a continuidade da comunicação emancipatória e a ampliação do discurso argumentativo da palavra e da ação (MARQUES, 2003, p.141).

Ainda na perspectiva da formação pedagógica e considerando a práxis como elemento norteador de uma ação libertadora e autônoma, este mesmo professor ressalta:

Então a formação pedagógica... quando chegou essa hora, nós começamos a discutir o seguinte: — Será que não seria mais interessante é... inclusive nossas turmas, naquela época foram importantes para ajudar a repensar a grade curricular... se era interessante... não seria mais interessante nós começarmos no início desde o primeiro... tendo a formação pedagógica desde o primeiro ano? [...] Isto nós discutimos, principalmente no quarto ano que era hora de discutir isso. E de repente, a gente se viu assim: tenho que ser professor agora e daí? [...] Mas a gente percebeu aí uma certa desvinculação da teoria e da prática e a princípio o que eu pude perceber é que a formação pedagógica que nós, no quarto ano... [...] E neste momento da discussão da Didática, de Métodos, da Psicologia, que vocês estão acostumados a lidar para a gente era complicado. E um ano era pouco. Então eu percebi, por exemplo, em muitos colegas que a teoria não tinha... Ele não conseguia aplicar aquilo na prática, o que aprendia na sala de aula, jogar para o estágio ou alguma coisa assim. [...] Você não aprendia geografia junto com o aprender ensinar. [...] E outra coisa... [...] Perdia a contextualização. E nós resistíamos muito aos pedagogos. [...] (PROFESSOR ENRICO, 2008).

O professor Enrico entende que questionar, discutir e ponderar sobre os processos formativos docentes lhe possibilitou perceber a docência de uma maneira diferenciada. Esta percepção influenciou significativamente sua atuação em sala de aula, em consequência das experiências vivenciadas no decorrer do curso de graduação.

[...] Discussões gigantescas, teóricas, que a gente não aceitava aquilo, não podia, aquilo não era... A gente não achava interessante, aquela linha de pensamento. [...] E eu percebia isso no estágio. Estágio supervisionado, no quarto ano. [...] Aí nós tínhamos as disciplinas pedagógicas e o professor da geografia que dava didática. Então nem ele também tinha muito isso. [...] Aí complicava ainda mais, porque nós estávamos com os pedagogos e íamos dar as aulas com o professor nosso, da geografia (PROFESSOR ENRICO, 2008).

Para o professor Vinicius, os conhecimentos pedagógicos, embora postos de forma muito teórica tiveram significância em seu processo formativo. Ele ressalta que houve um grande distanciamento entre a teoria trabalhada na sala de aula, enquanto formação e a prática observada e vivenciada na escola de educação básica, enquanto locus de aprendizagem do exercício docente. Segundo ele:

[...] a faculdade na época dava a opção de fazer mais um ano de faculdade e ter também o título de licenciatura, plena em filosofia. [...] Então toda essa questão pedagógica, de Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Prática de Ensino, concentrou-se nesse quarto ano. [...] pelo menos de maneira mais geral, a pedagogia ela trabalha muito bem a questão teórica. Os professores de pedagogia trabalhavam muito bem a questão teórica. Passavam todas as orientações. Também na época estava no auge a questão da LDB, da nova LDB, que foi promulgada em 96, então... [...] Estava muito recente os estudos, mas eu acredito assim que toda aquela influência do neoliberalismo, toda essa parte pedagógica ainda estava sendo estudada, estava bastante trabalhada... [...] Reestruturada, então nós estávamos numa... em fase de transição, com essa mudança em relação à LDB. Eu percebi assim que na prática não havia tanta relação assim. Porque eu, realmente, fui aprender a dar aulas, aprender a lecionar, com a prática, foi com as exigências do dia-a-dia, que realmente, eu consegui aos poucos ir assimilando a prática de professor. [...] Tivemos o estágio, sim. Eu inclusive... eu comecei a lecionar nesse quarto ano, mas eu lecionava mais como professor substituto. [...] E muitas vezes essas aulas de substituição é que serviam, também, na contagem do estágio. Eu ia até uma escola, freqüentava as aulas também de outros professores, mas isso era pouco discutido na faculdade. [...] Os desafios do dia-a-dia. [...] Eu senti muito a ausência desta vinculação teoria e prática. [...] (PROFESSOR VINICIUS, 2008).

Embora observemos a importância atribuída pelos depoentes aos seus processos formativos na esfera pedagógica, para a professora Jordana, o trabalho nesta área ainda que tenha sido desenvolvido, não lhe proporcionou o aprendizado suficiente. Ela aponta como necessidade que estas disciplinas sejam trabalhadas de forma mais articulada com as disciplinas da parte específica do curso, embora dê uma grande ênfase à questão específica da utilização de recursos didáticos, como suporte necessário à sua atuação docente.

Deste modo, a professora Jordana afirma em sua fala:

Essa parte pedagógica, por exemplo. A parte pedagógica daqui. [Em Patrocínio] A parte pedagógica daqui, a parte de didática, de dar aula, ela foi de certa forma bem trabalhada, mas eu acho que a, a,... essa parte deveria ter sido mais voltada para a área de exatas que a gente estava trabalhando. E muitas vezes ela ficava assim muito na teoria e deixava muito a desejar naquilo que a gente realmente precisava, naquele conhecimento que a gente precisava. Lá em Formiga, quando eu estava estudando lá, nós também tivemos aula de Didática. Eu também senti falta disso aí. Queee... essa didática aí que a gente precisava de [...] do contexto geral, para você dar aula, para você usar, como trabalhar no dia-a-dia, de recurso mesmo. Que por exemplo, eu... Eu aprendi a fazer uma apresentação de slides que eu acredito que isso é um recurso didático que a

didática deveria ter me explicado, me ensinado e eu não aprendi. Então, o que eu sei o que eu faço hoje, eu nem sei se é certo, eu faço de acordo com o que aprendi em cursos de informática. E na época isso aí poderia ter sido trabalhado com a gente... [...] E outros recursos, uma transparência, isso aí... [...] cartazes... agora eu tive um professor de Física, lá em Formiga, queeee... Ele ensinava muita didática para nós, mas ele era professor de física. [...] Então, assim, nessa parte aí, [na parte de planejamento] foi uma parte que a gente trabalhou demais, tanto aqui em Patrocínio como lá em Formiga, então trabalhou muito essa parte aí. Mas eu acho [...] que num certo ponto deixou a desejar nesse sentido. [...] Você aprender mais recurso, como usar os recursos adequadamente. Eu acho que nesse quesito aí, deixou a desejar... (PROFESSORA JORDANA, 2008).

Em contrapartida e na perspectiva do testemunho da professora Verônica, sua formação pedagógica assumiu um caráter bastante reflexivo, promovendo um trabalho que lhe possibilitasse uma visão ampla de todas as questões sociais e também aquelas inerentes ao cotidiano escolar, porém com uma ênfase muito forte na questão das relações sociais e interpessoais.

Assim essa professora afirma:

Bom, a formação pedagógica desses cinco anos de faculdade, ela foi até certo ponto, ela foi diversificada. Agora, o que eu chamo a atenção é que a Geografia e Estudos Sociais são disciplinas das Ciências Humanas. Então nós aprendemos dentro da universidade é... nós tivemos a formação pedagógica, mas ela foi muito mais, em termos de discussão, em termos de trabalhar com pessoas, relacionamento do que com a preocupação em si, com o organizar material pedagógico, de ir para as escolas. Nós fomos para as escolas também. Mas a preocupação que eu vi, agora que eu saí que eu vejo na época eu não tinha condição de entender isto é que, a faculdade ela preocupava muito era com o relacionamento. Isso a gente via muito bem nas aulas de Filosofia [...] nas aulas de Sociologia [...] de Antropologia... então, nós fazíamos... geralmente nós fazíamos círculos na sala e nós debatíamos um assunto até esgotar. E assim todo mundo participando e nós saíamos de lá, assim, com um nível de discussão muito alto, muito... e nós éramos engajados naquela época. Nós tínhamos uma preocupação social com o país. [...] Mas o maior foco era relação, era entender a condição social do Brasil como um todo. [...] De forma geral. Não especificamente da escola. Agora a minha professora de Didática, ela trabalhou muito bem aquela parte de ensinar a fazer planos, planejamentos de curso, plano de aula... Ela foi bem mais metódica nesse ponto, mas justamente porque a formação dela era Pedagogia, ela era pedagoga. Os outros professores, eles eram sociólogos, eles eram filósofos, eles eram das Ciências Sociais. Eles não tinham uma formação é... pedagógica, vamos dizer assim. Nós discutíamos em outra condição. Agora, os professores de prática de ensino da Geografia, são... eles também eram professores da licenciatura, eles não eram bacharéis, eles eram licenciados, mas eles tinham uma visão também, assim... Muito do todo (PROFESSORA VERÔNICA, 2008).

Além da temática das relações, percebe-se também que durante a graduação houve uma preocupação com os processos de ensino-aprendizagem, porém com um menor grau de importância em comparação a esse tema.

Para esta professora a grande maioria dos formadores de professores primava por uma visão mais abrangente, sem, no entanto, priorizar uma única questão. Este posicionamento, a nosso ver, contribui positivamente para a formação docente, por propiciar situações favoráveis a uma percepção mais ampla dos processos educativos. Assim entendemos que os diversos formadores poderão contribuir para uma formação vasta e interdisciplinar por propiciar diferentes olhares sobre questões pedagógicas semelhantes, considerando o contexto específico de cada disciplina.

Em concordância com a concepção da professora Verônica, alusivo à questão formativo-pedagógica, encontramos em Gonçalves e Gonçalves (2008) uma asserção que fundamenta esta visão mais globalizada do conhecimento.

Para buscar a competência pedagógica, parece-nos importante que no curso de formação, nas diferentes disciplinas, sejam elas de cunho científico ou pedagógico, haja possibilidade de estabelecimento de relações com os conteúdos que serão ministrados pelo futuro professor, bem como as questões sociais, éticas, políticas, ecológicas... neles envolvidas (GONÇALVES; GONÇALVES, 2008, p. 119).

Desta forma, reafirmamos a contribuição de um trabalho interdisciplinar para os processos formativos docentes, onde as diversas e distintas disciplinas dialoguem, visando uma melhor compreensão da ação educativa, nos contextos escolares.

Para a professora Nicole, o trabalho na esfera pedagógica, realizado durante sua graduação, embora restrito a poucas disciplinas, foi de suma importância para sua compreensão e realização do trabalho docente. Ela considera que foi suficiente e a preparou para continuar buscando aperfeiçoamento nesta área, no intuito de acompanhar as mudanças que vão acontecendo. *“Cursei algumas matérias pedagógicas como Didática e OSPB, entre outras. Parâmetro importante e que contribuiu muito na época para a minha atuação como professora”* (PROFESSORA NICOLE, 2008).

Para essa professora, sua formação pedagógica foi essencial enquanto processo formativo docente. Em sua visão as disciplinas e atividades neste âmbito aconteceram da forma necessária. Houve propostas de associação teórico-prática, orientadas e acompanhadas por um professor-formador. *“O básico foi trabalhado dando embasamento suficiente para o desenvolvimento profissional. [...] Tanto dentro, como fora da sala de aula os trabalhos eram sempre supervisionados e acompanhados pela orientadora de Prática de Ensino. Desde o planejamento à execução do mesmo”* (PROFESSORA NICOLE, 2008).

Estas experiências vivenciadas contribuíram para uma percepção mais aproximada da realidade escolar, embora estas atividades privilegiassem também outros segmentos da comunidade, como é posto pela mesma. Estas experiências eram levadas para sala de aula,

onde se criou um espaço para análise e discussão das mesmas como formas de construção pedagógica do ser professor.

[...] antes de executarmos qualquer atividade, tínhamos que fazer um diagnóstico da comunidade escolar a ser trabalhada, levantando o perfil e as condições de trabalho. [...] Todos os trabalhos eram registrados e documentados, normalmente em VHS e exibido para todos os participantes, para serem analisados e ver o desempenho de cada um, bem como do grupo. (PROFESSORA NICOLE, 2008).

A formação pedagógica posta e discutida pelos professores-colaboradores nos permite considerar que, de forma geral, a maioria das experiências vivenciadas, deixam muito a desejar enquanto processo formativo docente, por diversos fatores. A questão tempo de formação, a dissociação teoria-prática, a ausência de pesquisa aliada à educação, entre outros fatores, permearam suas falas. Embora os conhecimentos pedagógicos adquiridos pelos mesmos neste percurso, tenham sido ressaltados por uns e visto de forma superficial por outros, é possível percebermos que os professores consideram tais conhecimentos relevantes e necessários à formação do professor.

Nesta perspectiva, cabe pontuar que todos estes colaboradores vêem neste campo de formação a expectativa de que é possível realizar um bom trabalho na escola. Acenam para a necessidade de aperfeiçoamento destes conhecimentos após seu processo formativo inicial, por compreenderem que a tarefa docente lhes exige esta busca contínua.

4.2 A formação pedagógica do professor na perspectiva da literatura educacional e dos documentos legais

“[...] A formação do educador não pode estar voltada apenas para a aquisição de saberes padronizados, de hábitos e habilidades profissionais, e isolada do contexto geral do clima oxigenado da formação universitária dos profissionais de nível superior. Requer a formação do educador sua inserção no amplo campo do saber que se renova e se recria na pesquisa e na atenção ao contexto sócio-político da educação em sua concretude.” (MARIO OSÓRIO MARQUES).

Neste momento histórico deparamo-nos com a necessidade de transformações profundas e abrangentes, para as quais é preciso uma reflexão político-pedagógica sobre o verdadeiro papel da escola. Isso nos leva à certeza da necessidade de transformação do papel dos agentes educacionais (educadores) que nela atuam.

Considerando os professores como responsáveis pela promoção das transformações sociais necessárias, no âmbito da escola, é imprescindível se imbuírem de conhecimentos e

saberes passíveis de lhes preparar para atuarem nos mais diversos e distintos campos da formação humana.

De acordo com Marques (2003, p. 51): “As complexidades do exercício das profissões no mundo atual exigem processos de formação explícitos e formais, em que se condensem, sistematizem e generalizem competências comunicativas e habilidades cognitivas e instrumentais, desde a educação básica”.

Para atender a esta nova ordem social, posta pelos contextos sócio-políticos e econômicos, onde mudanças contínuas e aceleradas se fazem presentes na vida cotidiana, é imperativo que a formação para o ofício de educar e instruir se dê de uma forma mais abrangente. Torna-se necessário que essa formação compreenda os aspectos de formação humana, aí incluindo habilidades e competências necessárias a este cenário. Deste modo, se torna imprescindível que instituições formadoras e formadores de professores reflitam sobre seus papéis, considerando que há demanda por novas e diferentes aprendizagens.

Neste sentido, e em se tratando da formação do profissional docente, percebemos a pedagogia como dimensão essencial à preparação daqueles que atuarão envolvidos diretamente tanto em questões do coletivo da sociedade como em questões do campo individual.

Assim Marques (2003) afirma:

[...] A Pedagogia deve fazer-se presente em todos os cursos de formação profissional, de forma especial nos que se estruturam no interior da universidade, sejam eles cursos de caráter técnico-instrumental, sejam de caráter administrativo-estratégico, muito mais nos cursos voltados à organização da sociedade civil e política, pois todos visam a formar o profissional habilitado a lidar com pessoas e a conduzir ações coletivas (MARQUES, 2003, p.116).

A pedagogia vista como aspecto fundamental à formação docente e sua preparação para a atuação também é percebida pela professora Ana que em seu depoimento ressalta as mudanças em sua prática docente, o que conseqüentemente é capaz de promover uma melhor aprendizagem a seus alunos.

Então, as matérias pedagógicas só abriram mais a cabeça, certo? Tirou aquela viseira que você tinha de só conteúdo, conteúdo, conteúdo específico. [...] Outras maneiras de estar trabalhando com o aluno, de estar pensando, se realmente se está chegando ao objetivo, se está atingindo, ser mais amiga deles, tudo isso, sinceramente, eu aprendi foi com a pedagogia mesmo. [...] E mesmo no dia-a-dia. Eu me sinto mais realizada hoje. Por que eu tiro essa lição para saber estar lidando com o aluno (PROFESSORA ANA, 2009).

Nesse sentido, Marques (2003) nos coloca a pedagogia como elemento formador indispensável à vida acadêmica de qualquer profissional e, mais especificamente, àqueles que

realizarão suas atividades profissionais voltadas aos seres humanos, nas mais diversas instâncias sociais.

Cabe ressaltar que nos cursos de licenciatura, que formam o profissional educador, a pedagogia é um componente formador imprescindível. “[...] não há educação sem determinada postura pedagógico-política e sem lúcido posicionamento de ordem conceitual/científica” (MARQUES, 2003, p.117). Tem-se que estes cursos sempre ocuparam um espaço importante no que se refere à formação dos professores que atuaram e atuam no âmbito escolar, mais especificamente, na formação básica dos educandos.

Assim, refletir sobre as relações estabelecidas no cotidiano escolar e compreender a construção dos conhecimentos, se constitui em uma postura fundamental ao educador. Desta forma, se faz necessário perceber que os conhecimentos e saberes construídos ao longo da história da humanidade, da escola e em sua própria história, desempenham papéis formativos indiscutíveis para a ação educativa.

Voltando o olhar à educação, buscando sua história no que é referente aos cursos de licenciaturas, Pereira (1999) ressalta:

No Brasil, como se sabe, as licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de filosofia, nos anos 30, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. Elas constituíram-se segundo a fórmula “3 + 1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. [...] Essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica (PEREIRA, 1999, p.111-112).

Nesta linha de pensamento, encontra-se na fala do professor Enrico afirmações intrínsecas à forma de organização dos cursos de graduação, apontada por Pereira (1999).

Era o esquema do “três mais um”. [...] A licenciatura, em três anos de Geografia pesada mesmo, muita aula, e depois um ano com a Geografia entrando pela janela, digamos assim, e a formação pedagógica. Então, havia muito conflito também. A gente vinha de uma formação geográfica e, de repente, no quarto ano ia lidar com os pedagogos. [...] Embate teórico muito acirrado. Aquela formação naquele tempo é... a gente era do curso de humanas. Universitários, assim, politicamente bem ativos. Partido. Aquela coisa toda. Então, a gente brigava mesmo (PROFESSOR ENRICO, 2008).

O professor Enrico ressalta que, naquele momento vivenciado na Universidade, este modelo formativo baseado na racionalidade técnica, já não mais atendia aos anseios dos educandos, por privilegiar um trabalho formador de caráter limitado, onde a reflexão crítica sobre o conhecimento ainda não se fazia presente.

Assim o papel de mediador da aprendizagem, passível de ser exercido pelo professor, ganha espaço como ação voltada à promoção de conhecimentos construídos coletivamente,

sobrepondo à ação de transmissão destes. Nesse sentido, o professor ganha um novo papel. A transmissão de conhecimento dá lugar à intervenção na ação educativa.

Também nesta linha de formação, o professor Vinicius evidencia a questão do formato ‘três mais um’ presente em sua formação reconhecendo que, apesar da forma de organização adotada, a pedagogia conseguiu dar-lhe uma base teórica necessária à sua atuação, posteriormente.

Com três anos eu já tinha o bacharelado. E com mais um ano, teria também a titulação de licenciatura plena em Filosofia. Então, toda essa questão pedagógica (Didática, Estrutura e Funcionamento do ensino, Prática de Ensino) concentrou-se nesse quarto ano de estudo da minha formação na PUCC. E acontece que eu vejo assim: pelo menos de maneira mais geral, a pedagogia trabalha muito bem a questão teórica (PROFESSOR VINICIUS, 2008).

O que presenciamos na fala do professor Vinicius é que, embora sua formação pedagógica tenha se concentrado em um ano após o trabalho das disciplinas específicas do curso, a pedagogia foi capaz de lhe proporcionar os conhecimentos teóricos necessários à sua ação educativa.

Marques (2003) aborda a questão da pedagogia, ressaltando que é essencial uma formação pautada na autonomia. Caso contrário, esta abordagem se torna um exercício automático que pode levar à limitação do trabalho, no intuito de se cumprir um caráter meramente burocrático.

Reduzido o exercício da profissão ao plano da racionalidade instrumental sob o aspecto das regras técnicas e ao plano estratégico de suas influências sobre as vontades alheias, fica ela *{a pedagogia}* presa ao cálculo egocêntrico dos resultados e fechada em si mesma numa consciência e em ações, quando muito corporativas (MARQUES, 2003, p. 46).

Nesta perspectiva e para atender às novas exigências apresentadas pela realidade atual, colocamos a necessidade de se repensar o papel desempenhado pelos institutos formadores. Compreendemos ser imprescindível uma ação reflexiva sobre as transformações estruturais exigidas pelas circunstâncias atuais. Ao encontro dessas novas exigências, algumas políticas têm sido implementadas visando à reflexão e, conseqüentemente, à reelaboração de propostas político-pedagógicas e estruturas curriculares que se adequem a esse novo contexto.

Para Marques (2003), a preparação necessária aos professores para que possa atuar de maneira consciente e representativa exige (destes profissionais) uma fundamentação teórica consistente que lhes possibilite associar os saberes necessários, baseados em sua formação teórica, ao se deparar com a prática.

Saber e ação, teoria e prática, conjugam-se na formação de maneira indistinta, inseparável a teoria das práticas que ilumina, inseparáveis as habilidades técnico-operativas das concepções teóricas e da ética no sentido

dos interesses humanos em emancipação consensualmente definidos, a que devem servir com eficácia e acerto (MARQUES, 2003, p. 42).

Disciplinas curriculares que contemplem a reflexão sobre os diversos aspectos formativos e atividades significativas dentro do contexto formador e transformador, se fazem necessárias de tal modo que possibilitem ao licenciando a assunção de sua postura como agente responsável pela sua formação/transformação.

Percebemos, mediante o testemunho da professora Ana, que os conhecimentos pedagógicos lhe possibilitaram a reflexão sobre sua ação em sala de aula. Assim, sua prática se pauta no pensar crítico-reflexivo sobre o seu “que - fazer” no intuito de atingir resultados satisfatórios através de sua intervenção no processo de ensino-aprendizagem.

[...] A reflexão... se foi feito, realmente um bom trabalho. A gente preocupa antes, com as estratégias que vão levar os alunos realmente ter aquele conhecimento. Se vai conduzir. Se vão atingir os objetivos deles. É um pensar que às vezes não existia. É um pensar... (PROFESSORA ANA, 2009).

Cruz (2007, p.05) argumenta: “Diversas questões instigam o trabalho cotidiano do professor exigindo reflexão, análise de situações e tomada de posição”. No entanto, se torna também imprescindível que as propostas dos institutos formadores, bem como as políticas educacionais voltadas aos processos formativos se encontrem em revisão objetivando a superação dos modelos formativos até então oferecidos.

Nesta vertente, tem-se que o Conselho Nacional de Educação coloca às instituições de ensino superior a necessidade de um redirecionamento de seus cursos de Licenciatura. Cabe ressaltar que uma análise mais aprofundada destas proposições, no intuito de verificar a aplicabilidade prática desta nova ordem legal, se constitui em ação indispensável para que a mudança ocorra.

Neste sentido e considerando a fala da professora Gabrielle, cuja formação docente é fruto desta reestruturação, percebe-se que há ainda que repensar uma alternativa que atenda aos anseios dos futuros educadores. “[...] só a carga horária que ficou um pouco reduzida. Porque eu me formei em três anos e eu acho que não dá pra ver tudo. [...] E... Eu acho que se a gente tivesse tido um curso mais extenso a gente poderia aprofundar mais o conteúdo” (PROFESSORA GABRIELLE, 2009).

Necessário se faz que o ato de ensinar torne-se uma atitude política de respeito e estima ao educando como ser humano capaz de participar e construir seu processo de aprendizagem, considerando os saberes essenciais à sua ação docente, possibilitando-lhe condições formativas.

Voltando o olhar para a necessidade de um tempo maior, dedicado à formação docente, Marques (2003) nos chama a atenção para os elementos que devem permear este processo. Estes podem propiciar uma (re)significação e uma (re)estruturação dos cursos de formação, tão necessária ao momento atual em que as mudanças sociais ocorrem continuamente e vêm exigir um profissional melhor, preparado para implementá-las junto aos educandos.

Torna-se, nestas perspectivas, questão fundante da reconstrução dos cursos de formação do educador a de se explicitarem as bases conceituais, as linhas e eixos temáticos na dinâmica do currículo, como questão posta a práticas e teorias abrangentes, capazes de dar conta dos desafios postos à educação, não apenas em suas dimensões de competência técnico-operativa para a solução dos problemas com suas singularidades e em suas incidências de ordem econômica e estratégica, mas, sobretudo, nas dimensões políticas da formação de cidadãos de atuação na igualdade da fala e da ação e no seio dos coletivos que fazem parte. Na lógica ético-política da consciência e compromissos profissionais acima delineada, postulam-se práticas e teorias que sirvam de referência a uma educação emancipatória, em que o sujeito social seja sujeito consciente no discurso público, sujeito organizado e produtivo nas dimensões todas da vida: as econômicas, as culturais, as ético-políticas (MARQUES, 2003, p. 70).

Pelo exposto e apoiado no testemunho do professor Gustavo, torna-se possível percebermos abordagens significativas que demonstram uma atuação de forma mais abrangente voltada para a formação de educandos crítico-reflexivos. O mesmo aponta para uma prática que retrata seu processo formativo, onde a reflexão e a percepção crítica da realidade desempenharam papel fundamental.

[...] E a gente via que discutir que sair daquele modelo antigo, de sentar um atrás do outro, cada vez mais estar se modernizando a sala, por mais que faça barulho de estar arrastando aquelas cadeiras, mas instigando no aluno, o ato dele mesmo querer falar, querer colocar a sua opinião, já é um ponto muito... Muito alto, muito gratificante, principalmente para quem está na questão da educação, está lidando com a educação no dia-a-dia, diariamente. [...] Por mais que a gente tente se esforçar, por mais que a gente tente levar a esse aluno esse conhecimento, a gente só está como mediador desse conhecimento, porque quem faz o resto de toda essa colaboração, são eles mesmos. E a gente só está dentro... a gente somente está dentro disso, a gente só faz essa educação acontecer, faz esse magistério acontecer porque a gente ama, a gente gosta (PROFESSOR GUSTAVO, 2009).

Ainda na perspectiva do depoimento do professor Gustavo, podemos entender sua concepção sobre o processo de ensinar que, para ele, é apreendido como uma ação pautada pela construção de conhecimentos, porém mediada pelos professores.

Entendemos, pois, fundamental uma formação permeada pela crítica, que habilite o docente em formação a perceber a necessidade de uma ação reflexiva, imbuída tanto de

conhecimentos teóricos como da prática. Esses conhecimentos se caracterizam como aprendizados inerentes à formação/atuação docente.

Ao nos referirmos à formação docente há que se ressaltar que a formação de cunho pedagógico representa uma preocupação constante a todos aqueles que, direta ou indiretamente, atuam neste âmbito. “A Pedagogia, em sua qualidade de ciência do educador, dá sentido e forma à tarefa educativa, onde são inseparáveis as abordagens específicas de cada regionalidade do saber e as formas político-sociais com que se produzem os saberes diversos” (MARQUES, 2003, p. 118).

A partir do exposto pelo autor e do que se encontra legalmente instituído, compreendemos que há um movimento no sentido de se promover mudanças nesta área de formação. Nas diretrizes para a formação de professores para a Educação Básica presenciamos a assertiva de que: “Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível” (CNE, 2001, p. 35).

Para isso, faz-se necessário que os cursos de formação direcionem suas propostas para uma formação mais abrangente, abarcando tanto os conhecimentos das diversas disciplinas que compõem o curso, como também a pesquisa e as práticas não escolares, incluindo aí a formação pedagógica, que podem contribuir significativamente para a formação do professor.

Para que as ações que visam o ensinar sejam implementadas, de modo a atender a todas as características e exigências do processo ensino-aprendizagem, é de fundamental importância que o futuro professor tenha acesso a conhecimentos da base pedagógica, capazes de lhe garantir um aporte teórico que sustente suas ações em sala de aula.

Dentre as propostas de formação do professor, abordadas no campo educacional brasileiro de maneira mais explícita, o conhecimento pedagógico:

[...] refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor (CNE, 2001, p.48-49).

Nesse direcionamento compreende-se que os processos formativos iniciais de professores, podem se constituir em espaços e/ou momentos favoráveis à preparação de um

profissional capaz de atuar numa área específica do conhecimento. Porém, é importante buscar uma visão ampla das outras áreas. Estas contribuem para um trabalho mais eficiente, podendo ser decorrentes dos conhecimentos pedagógicos que podem lhes possibilitar uma visão clara de como transpor os conhecimentos curriculares para a vivência cotidiana dos educandos.

Alguns dos professores-colaboradores expõem em seus testemunhos, passagens referentes aos seus processos formativos docentes que confirmam o revelado nas diretrizes.

A formação inicial que tive, vai mais ou menos de encontro com a nova proposta curricular que é trabalhar com as diversas linguagens da Arte. O curso por ser de licenciatura e generalizado, me ofereceu uma visão ampla de um contexto cultural, dentro dessas diversas linguagens artísticas existentes hoje. [...] Que hoje estão me auxiliando (PROFESSORA NICOLE, 2008).

Toda essa metodologia que utilizo é o que foi utilizado, também, com a gente, em sala de aula... na faculdade. Às vezes, o professor levava textos para a gente e a gente acabava discutindo em círculo essa questão dos textos... [...] Todas as outras {disciplinas} deram essa possibilidade de estar trabalhando isso (PROFESSOR GUSTAVO, 2009).

Numa perspectiva mais aprofundada sobre o conhecimento pedagógico necessário ao profissional da educação, Elliot (1998, p. 140) ressalta:

Conhecimento pedagógico não pode ser descrito simplesmente como um conhecimento de técnicas para implementar um ideal de ensino com isso negligenciando o contexto. Ele compreende *sabedoria*, isto é, um *juízo prático* temperado por um *crecente entendimento prático*. O conhecimento prático não envolve somente uma apreciação da cultura ocupacional de ensino, mas sua *localização social* (ELLIOTT, 1998, p.140).

Embora alguns documentos legais (Pareceres, Decretos, Leis etc.) resguardem a necessidade de uma formação mais abrangente do profissional da educação, podemos perceber que sua implementação na prática dos formadores de professores ainda se encontra distanciada dos aspectos legais previstos.

Cruz (2007, p.6) nos lembra: “[...] O professor, como um dos atores/sujeitos sociais do processo educativo, detém uma visão de mundo, sociedade, educação e homem que influenciará diretamente no tipo de encaminhamento que imporá à sua prática pedagógica.” Daí a necessidade de se pensar em processos formativos, contextualizados e significativos, que contemplem, tanto a formação geral como a formação pedagógica, como aspectos importantes que garantam uma formação adequada ao futuro professor.

O Parecer 09/2001, CP/CNE recomenda: “A revisão do processo de formação de professores, necessariamente, tem que enfrentar problemas no campo institucional e no campo curricular, que precisam estar claramente explicitados” (CNE, 2001, p.17). Assim, será

possível promover um trabalho formativo capaz de preparar adequadamente profissionais para a superação dos obstáculos presentes nos processos educacionais.

Nesta perspectiva e considerando que desde a década de 30 do século passado, as mudanças incididas no âmbito da formação de professores, têm acontecido de forma lenta e gradual, sem, no entanto promover transformações significativas, as propostas vigentes não têm dado conta do que é necessário a este novo cenário social e educacional.

[...] a superação do autoritarismo obscurantista que caracterizou a vida brasileira nas últimas décadas passa necessariamente, no caso específico do ensino, pela dinamização das discussões sobre a prática pedagógica enquanto tal, particularmente no que diz respeito à formação do professor e à sua atuação no cotidiano escolar (PILETTI, 2002, p.117).

Vislumbramos pois, a importância de um movimento de ação-reflexão-ação que promova uma mudança significativa no âmbito da formação e que seja eficiente para que egressos desta modalidade de preparação profissional, possam gestar as situações de aprendizagem no cotidiano escolar.

De acordo com Schon (1992), o professor que apresenta uma prática reflexiva:

[...] esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades (SCHON, 1992, p.82).

Nesse direcionamento, encontramos no testemunho do professor Gustavo, menção sobre sua prática educativa a qual tem lhe possibilitado o pensar sobre seu agir de forma consciente considerando a diversidade presente na sala de aula.

E uma outra coisa que eu tenho feito também é estar acompanhando individualmente, cada um. As dúvidas que eles têm em relação aos trabalhos que eles estão fazendo ou alguma coisa dessa forma. O que às vezes falando em conjunto fica obscuro, mas falando pessoalmente ou você atendendo um ou outro em grupos, fica muito mais fácil de você estar acompanhando... (PROFESSOR GUSTAVO, 2009).

Os aspectos pedagógicos da formação destes profissionais da educação podem lhes possibilitar uma compreensão mais ampla inerentes a estes no sentido de instrumentalizar o professor para o exercício de sua função. Marques (2003, p. 58) entende que: “Todo professor/educador deve ser esse profissional especializado em educação, educador por inteiro, capaz de conduzir o inteiro processo educativo: do pensar ao agir e fazer e avaliar, [...]”.

Concebemos ser essencial ao professor em formação, a experimentação e a vivência de atividades e situações diversificadas nos espaços educativos, como condições fundamentais

para a realização de um trabalho significativo, capaz de promover o crescimento intelectual de seus educandos. Assim, encontramos nos testemunhos da professora Ana, algumas situações por ela refletidas e consideradas eficazes ao seu fazer docente, em decorrência da formação pedagógica recebida.

[...] Mesmo a forma de estar trabalhando o conteúdo, a gente é... Assim nota aquilo que não é muito necessário, a gente deixa, não fica cobrando muito aquilo, cobra mais o que ele vai usar no cotidiano. E... Eu senti assim uma melhora e assim eu vejo, eu sinto hoje eu estou feliz, hoje eu me sinto realizada, realmente. Talvez depois de tantos anos é que eu descobri... [...] Então a gente se preocupava muito com o conteúdo, mas não sabia se aquilo estava, realmente, atingindo eles. Agora realmente a gente prepara melhor, busca, até mesmo mudando mais as metodologias. [...] Depois tem assim os tipos de avaliação que também mudou muito. Como eu avalio meu aluno hoje... um conjunto de mudanças, de fatores que vai me ajudar a avaliar. Hoje, eu jamais reprovaria um aluno por causa de um ponto, dois. Ele tem mais coisas que podem ser aproveitadas. É o próprio processo de revisão (PROFESSORA ANA, 2009).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a formação pedagógica do professor deverá propiciar uma formação que o capacite a interpretar e analisar as situações cotidianas de seu trabalho. O professor: “[...] produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens” (CNE, 2001, p. 36).

Mostra-se ser inegável a importância dos cursos de formação, para que ocorra um processo formativo capaz de oferecer ao professor a condição de se tornar sujeito desta produção. Porém o que ainda presenciamos é que as reais condições de formação e trabalho do professor se dão de forma deficitária comprometendo seu desempenho junto aos educandos e, conseqüentemente, apontando resultados muito inferiores ao esperado.

Percebemos que há um grande distanciamento entre o que está assegurado nos textos legais e a realidade vivenciada na escola por todos os sujeitos. Assim concebemos a idéia de que é fundamental que haja, por parte do poder público, uma maior preocupação em concretizar as condições necessárias a uma educação eficaz. Entendemos que o governo se exime da responsabilidade pela criação de condições adequadas atendo-se, na maioria das vezes, na cobrança de resultados satisfatórios que garantam os interesses políticos.

Nesta perspectiva, ao se promover um trabalho formativo docente que atenda às exigências postas pelos documentos legais, presumimos a necessidade de um trabalho onde questões de cunho pedagógico permeiem todas as situações vivenciadas pelo professor em formação. Inclui-se aí uma perspectiva de formação pedagógica presente em todas as

atividades desenvolvidas neste processo. Esperamos que todo o conjunto de disciplinas possa contribuir para que a reflexão sobre o ser professor se faça presente nas ações que favoreçam a compreensão do “que - fazer” docente.

Neste sentido, tem-se que: “O curso de formação de professores deve, assim, ser fundamentalmente um espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem” (CNE, 2001, p. 36). Esperamos que formandos e formadores ajam coletivamente no intuito de aliar conhecimentos teóricos à construção de uma prática no espaço cotidiano da escola, que possa subsidiar o trabalho docente.

Assim, todos os conhecimentos construídos no decorrer da graduação, nos cursos de licenciatura são essenciais ao conhecimento do professor, porém só poderão ser úteis e produzirem bons resultados, se colocados de maneira clara e estiverem contextualizados. Para que as transformações necessárias ao processo de formação humana dos educandos se configurem, requer-se transposição didática dos conhecimentos a serem trabalhados.

Sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas, dissociando teoria e prática. Essa aprendizagem é imprescindível para que, no futuro, o professor seja capaz tanto de selecionar conteúdos como de eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando sua diversidade e as diferentes faixas etárias (CNE, 2001, p.20-21).

A formação pedagógica dos profissionais da educação se caracteriza por processos essenciais a uma prática docente eficaz. Por meio dos conhecimentos apreendidos neste âmbito, vislumbramos a possibilidade de ações mais coerentes com o processo ensino-aprendizagem, propiciando a inserção do professor em formação à realidade vivenciada no cotidiano da escola.

[...] Parece-nos que uma boa medida seria criarmos condições para que a experiência pedagógica do estudante começasse o mais cedo possível, em seu curso de licenciatura, pois aí teria um conteúdo prático para a sua reflexão sobre a prática, associada à teoria em estudo no âmbito universitário, tendo condições de discutir e questionar, auxiliado por seus professores e colegas (GONÇALVES; GONÇALVES, 2008, p.116).

Os conhecimentos pedagógicos podem propiciar a ação-reflexão-ação tão necessária ao trabalho docente por instigar o repensar a prática pedagógica, mediante os processos avaliativos implementados que podem conduzir ao replanejamento das ações educacionais.

No entanto, é de fundamental importância considerarmos que, para que este processo reflexivo favoreça a ação educativa, projetos de crescimento profissional sejam criados. Também necessário se faz que seja assegurado a este profissional sua participação efetiva nestes projetos, onde as trocas de experiências e a busca contínua de informações se dêem de forma eficaz.

Para que assim aconteça, vislumbramos a necessidade de que as políticas de valorização profissional docente sejam repensadas, visando tanto a melhoria das condições de realização do trabalho do professor, que passam pela reestruturação das escolas e pela garantia de sua formação continuada, como uma remuneração, que lhe garanta condições dignas de sobrevivência.

5 NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES ATUANTES NO ENSINO MÉDIO: contribuições para uma ação reflexiva sobre a formação docente.

“[...] reformas mais amplas requerem não somente que os professores se engajem em novos movimentos sociais, mas que os programas que os formam redefinam as razões e a maneira pelas quais eles atuam na sociedade.” (HENRY GIROUX e PETER MCLAREN).

Neste capítulo trataremos das necessidades apontadas pelos professores depoentes, com o objetivo de analisá-las, considerando os contextos formativos destes professores, realizando um contraponto com as proposições e aspectos conceituais inerentes à formação docente.

Para Núñez (2004, p.03), “a análise das necessidades educativas, como área de pesquisa, fez o seu aparecimento no final dos anos 60, desde então, vem sendo utilizado como um instrumento fundamental no planejamento e tomada de decisão na área educativa.”

A educação no Brasil, como em outros países, se desenha em um contexto social caracterizado por constantes transformações em seu decurso considerando as transformações sociais e as necessidades e interesses políticos e econômicos presentes em cada período histórico vivenciado. Assim, constatamos que o Ensino Médio se caracteriza por um nível de educação que passa pela reestruturação de sua identidade, visto que em grande parte de sua história, se fez presente a dicotomia entre o ensino preparatório para o vestibular e a preparação para o trabalho. Esta nova realidade nos induz a perceber que o professor desse nível educacional necessita de uma formação diferenciada, que exige uma formação mais abrangente e lhe propicie um trabalho mais integrado. Deste modo, “o trabalho interdisciplinar é uma condição do Novo Ensino Médio quando as disciplinas se organizam por áreas de conhecimento” (NÚÑEZ, 2004, p. 10).

Há uma nova demanda de exigências postas, a este nível educacional, como condições imprescindíveis à concretização de mudanças necessárias que favoreçam atender às expectativas dos indivíduos que exercem seus papéis na sociedade atual, a qual é pautada pelos avanços científicos e tecnológicos que vêm exigir o exercício de novas atividades.

É fato que a construção de novos conhecimentos envolvendo as tecnologias presentes no mundo da produção, comunicação e informação, precisa ser possibilitada pela escola, visto que seu papel passa pela necessidade de formação de indivíduos aptos a atuarem no contexto atual, o qual abarca uma diversidade de exigências.

Nesse contexto e considerando as propostas de reformulação do Ensino Médio, se faz necessário atermo-nos ao papel do professor, o que nos conduz à seguinte indagação: que

aspectos formativos docentes precisam ser (re)vistos e (re)construídos para possibilitarem ao professor a realização de um trabalho que atenda a estas novas exigências?

Essa revisão e reconstrução implicam na participação individual e coletiva de todos os integrantes da comunidade escolar, nos processos decisórios que visem à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Assim e de acordo com Núñez (2004, p. 01), “o sucesso das reformas curriculares depende, sobretudo da participação ativa, transformadora de todos os sujeitos da educação (sociedade, pais, famílias, professores, alunos, diretores).”.

Percebemos ser necessário ao professor, como um dos norteadores desta mudança, um preparo adequado para a realização de um trabalho que possibilite a implementação das reformas presentes nos documentos legais. Deste modo, é essencial buscarmos junto a professores atuantes neste nível de educação, a compreensão que os mesmos têm sobre as lacunas presentes em seus processos formativos como ponto de partida para a apreensão de suas necessidades, embora Núñez (2004) assegure:

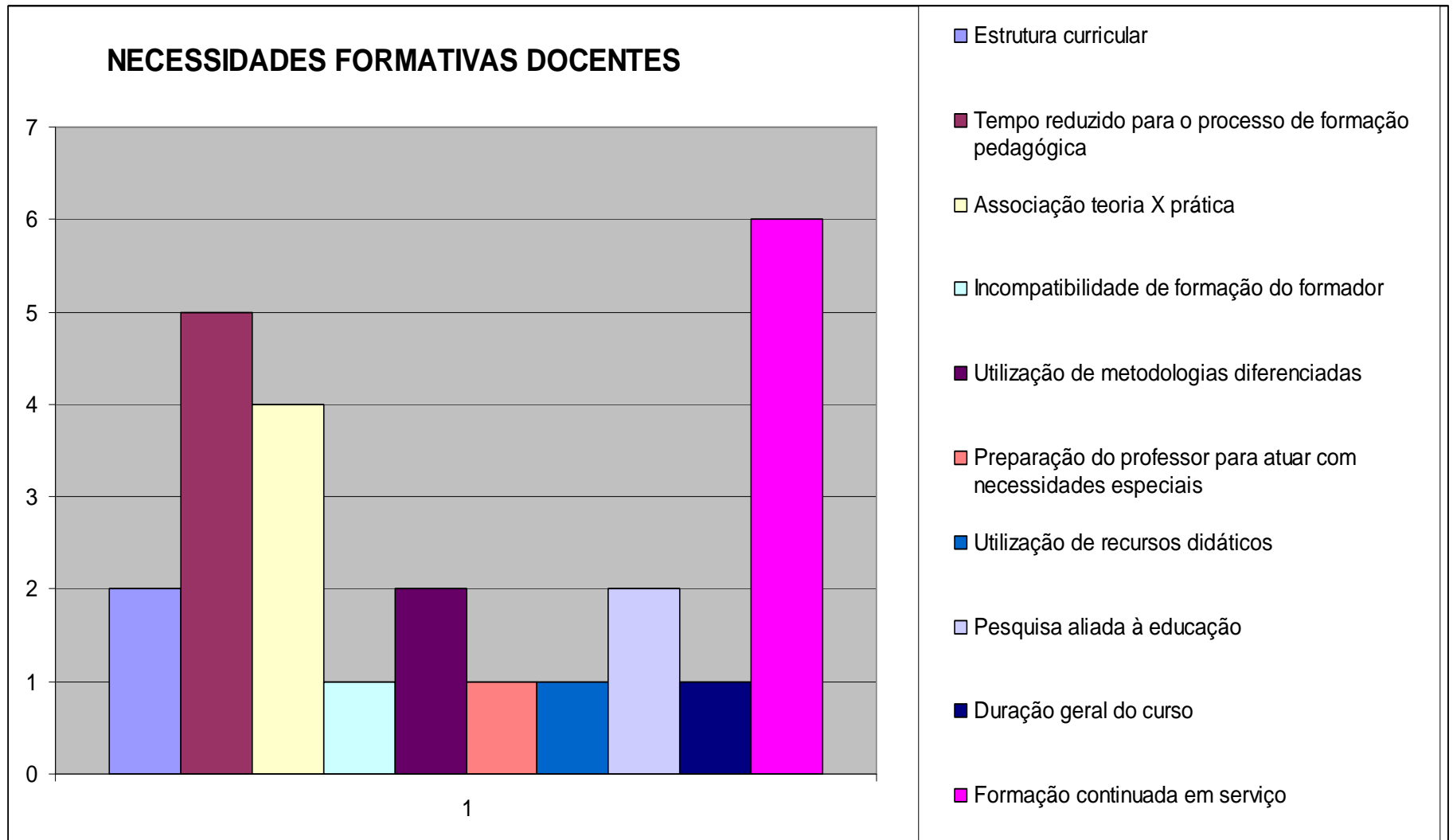
[...] os(as) professores(as) não são os únicos profissionais dos quais dependem os sucessos das reformas, eles são reconhecidamente uma peça essencial dentro desses processos de inovação educativa e, assim, devem ser considerados quando as reformas educacionais estão sendo propostas (NÚÑEZ, 2004, p. 02).

Ao investigarmos os aspectos formativos docentes junto a professores do Ensino Médio, durante a pesquisa de campo, foi possível identificar aspectos que apontam para a necessidade de reflexão junto a estes, bem como a proposição de um trabalho voltado para a superação de obstáculos vivenciados na graduação, enquanto formação inicial do professor.

Deste modo, se torna essencial considerarmos o que está posto pelas políticas públicas de reformulação do Ensino Médio, que apresentam um discurso voltado para a aquisição de habilidades e competências básicas. Estas se constituem em aspectos necessários à convivência em sociedade, perpassando por princípios pedagógicos que devem nortear as atividades escolares. A organização curricular estruturada em áreas de conhecimentos, também deve ser considerada por possibilitar um trabalho interdisciplinar e contextualizado, aliado ao uso das tecnologias de comunicação e informação.

O gráfico 01 nos mostra de forma concisa os resultados apresentados pelos professores sujeitos da pesquisa, os aspectos considerados como lacunas identificadas em seus processos formativos docentes, quando da formação inicial nos cursos de licenciatura.

Gráfico 01: Os resultados da pesquisa



Fonte: Professores colaboradores (2008; 2009).

5.1 A percepção de professores do Ensino Médio sobre suas necessidades formativas docentes.

A pesquisa nos possibilita a construção de novos conhecimentos e diferentes olhares sobre a realidade que circunda o cotidiano. A compreensão de uma ação investigativa implica na busca de compreensão do que nos inquieta e instiga à reflexão. Ao pesquisarmos, junto a professores de Ensino Médio, sua preparação para a ação docente, nos deparamos com questões presentes no dia-a-dia da escola, da sala de aula e dos processos formativos docentes, tanto iniciais como continuado.

Importa-nos com este trabalho compreender como os professores, atuantes na educação básica, concebem sua formação pedagógica, bem como percebem as lacunas presentes em sua formação inicial. Para isso, buscamos dados que permitissem identificar as lacunas deixadas pelos processos formativos e percebidas pelos professores como problemas e/ou carências que se fizeram presentes neste percurso.

Os resultados levaram-nos a refletir sobre qual formação é necessária ao professor, considerando os contextos atuais do Ensino Médio, postos pelas políticas públicas educacionais que propõem uma reformulação curricular fundamentada em diretrizes e princípios pedagógicos, cujo objetivo é o de promover uma formação básica, voltada para as exigências sociais da atualidade.

Desta forma, mediante a captação de depoimentos dos professores colaboradores, constatamos que, em suas percepções, há um conjunto de ações não implementadas em seus percursos de formação inicial.

Para os professores Enrico e Vinicius, por exemplo, a “estruturação curricular, no formato ‘3+1’” influenciou negativamente suas preparações para a atuação profissional docente. Esse formato estrutural dos cursos de licenciaturas determinava que: “[...] as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos.” (PEREIRA, 1999, p.111).

[...] a formação pedagógica... quando chegou essa hora, nós começamos a discutir o seguinte: — Será que não seria mais interessante é... Inclusive nossas turmas, naquela época, foram importantes para ajudar a repensar a grade curricular... Se era interessante... Não seria mais interessante nós começarmos no início, desde o primeiro, tendo a formação pedagógica desde o primeiro ano? [...] Permeando todo o curso. Isto nós discutimos, principalmente no quarto ano, que era hora de discutir isso. E, de repente, a gente se viu assim: tenho que ser professor agora, e daí? [...] Mas a gente percebeu aí uma certa desvinculação da teoria e da prática, e a princípio o que eu pude perceber é que a formação pedagógica que nós, no quarto

ano... que, por exemplo, é no quarto ano é que era licenciatura que você podia optar (PROFESSOR ENRICO, 2008).

Na visão destes professores, formação específica e formação pedagógica deveriam ter acontecido concomitantemente e no decorrer de todo o curso. Para eles é fundamental que se trabalhem os saberes específicos da disciplina aliados ao saber ensinar a disciplina, o que possibilita uma melhor compreensão do processo, uma vez que o professor em formação experimenta e vivencia o ensinar enquanto aprende, no espaço formativo da sala de aula.

Em se tratando do formato “3+1” nos cursos de licenciatura, encontramos em Pimenta (2000):

[...] O saber sobre o ensino não se daria antes do fazer, como estabelece o paradigma da racionalidade técnica: iniciar-se-ia pelo questionamento da prática, respaldado em conhecimentos teóricos; seria produto do entendimento dos problemas vivenciados e da criação de novas soluções visando a sua superação. Daí a introdução do futuro professor, desde o início de sua formação, no universo da prática. Ele aprenderia a ser professor refletindo sobre sua prática, problematizando-a, distinguindo as dificuldades que ela coloca, pensando alternativas de solução, testando-as, procurando esclarecer as razões subjacentes a suas ações, observando as reações dos alunos, verificando como aprendem, procurando entender o significado das questões e das repostas que elas formulam... Essas atividades seriam próprias de uma atitude investigativa, caracterizando o professor como produtor de conhecimentos práticos sobre ensino (PIMENTA, 2000, p. 91-92).

Assim compreendemos que o distanciamento entre o “que” e o “como” se ensina e o “que” e o “como” se aprende corrobora para uma percepção fragmentada do ofício docente o que, conseqüentemente, pode contribuir para uma ação futura, desconectada da realidade. Na vivência acadêmica do Professor Enrico, esta deficiência se tornou um tema em constante discussão, visto que o mesmo declara: *“Nós questionávamos isso e discutíamos o tempo todo em seminários, encontros. No Brasil todo. E discutíamos isso aí: que a grade estava errada e que tinha que resolver de alguma forma. Com certeza...”* (PROFESSOR ENRICO, 2008).

Percebemos, pela fala de alguns professores colaboradores, que os tempos e espaços destinados às discussões sobre as questões práticas vivenciadas pelos alunos em formação, em suas atividades de estágio são reduzidos, o que contribui para uma percepção superficial da associação entre o que se trabalha em sala de aula e o que se vivencia na escola. Nesse sentido, o Professor Vinicius afirma: *“Acredito que boa parte dos problemas dos cursos de licenciatura é justamente esse. Os alunos se queixam muito dessa questão de não ter um espaço na formação, no dia-a-dia dos professores, na faculdade, para se colocar questões mais práticas”* (PROFESSOR VINICIUS, 2008).

O “tempo reduzido de formação pedagógica” foi outro aspecto apontado. Enrico, Vinicius, Júlia, Jordana e Gabrielle apontaram que principalmente o estágio, por ser uma

disciplina que propicia a vivência da prática escolar, não foi suficientemente satisfatório, no que diz respeito às aprendizagens para a docência. Tal avaliação atribui à falta de orientação e acompanhamento adequados para uns e à ausência de resultados para serem refletidos e analisados em sala de aula, para outros como sendo responsáveis pela ineficiência do estágio em seus processos formativos.

E neste momento da discussão da Didática, de Métodos, da Psicologia, que vocês estão acostumados a lidar, para a gente era complicado. E um ano era pouco (PROFESSOR ENRICO, 2008).

[...] a gente teve muito pouco estágio, que era onde iria conciliar esse conhecimento pedagógico com a prática (PROFESSORA JULIA, 2008).

Mas a questão de como trabalhar isso em sala... A prática pedagógica em Literatura, eu acho que foi muito bem trabalhada. Só mesmo o tempo. A gente teria que ter tido mais aulas ou até mesmo mais períodos para trabalhar isso. [...] Na questão do estágio, por exemplo: a gente foi atrás, batalhou, a gente viu como que é a realidade, mas em certos momentos a gente ficou assim um pouco perdido. Ficou um pouco solto, sem saber para onde ir (PROFESSORA GABRIELLE, 2009).

Acredito que boa parte dos problemas dos cursos de licenciatura é justamente esse. Os alunos se queixam muito dessa questão de não ter um espaço na formação, no dia-a-dia dos professores, na faculdade, para se colocar questões mais práticas. [...] (PROFESSOR VINICIUS, 2008).

De maneira geral, percebemos que este grupo de professores acredita que o estágio, se trabalhado em um período de tempo maior, se bem direcionado e refletido entre formandos e formadores, traria uma grande contribuição, propiciando-lhes uma percepção mais próxima do real, nas escolas.

A professora Júlia, considerando seu processo formativo docente, aponta também a necessidade de uma maior contribuição da didática, enquanto disciplina que poderia colaborar de forma mais significativa nessa esfera de formação.

Então, eu acho que com o passar do tempo é que a gente aprende na parte pedagógica, vai ajudando a gente a desenvolver e a praticar, mas não foi o suficiente necessário. [...] No início, quando eu comecei a minha profissão não foi suficiente, deixou muito a desejar. [...] É um dando aula para os outros. Até para tirar um pouco da inibição, porque a gente passa por esta etapa de adaptação após a formatura, com esta forma já estaria acostumada a ministrar aulas, adaptando apenas à realidade dos alunos e da escola. [...] Mas houve essa preparação, também. [...] Teve essa preparação, não se preocupando muito com o desenvolvimento prático dos alunos em ministrar aula dentro do curso. A gente teve, mas foi muito pouco, para sair preparado, é... porque quando você sai da faculdade, você sai agarrado no plano de aula, você fica naquela loucura. Se você esquece, vai lá e dá uma lidinha de novo. Então, aquela loucura. Isso aí, a gente sai sem dominar, com insegurança, mau preparado. Sem dominar. A preparação é muito pouca (PROFESSORA JULIA, 2008).

Também a professora Jordana considera que o tempo de sua formação pedagógica foi muito curto, tendo uma carga horária muito resumida, o que considera uma lacuna em sua formação.

Agora, eu acho interessante, sabe o que é? É que eu fiz em todas as duas situações, fiz curso de licenciatura e nós tínhamos, o quê? Duas aulas de didática por semana. Então, eu acho o que na licenciatura, para mim dar aulas, eu tinha que ter uma carga maior. E sem contar que num curso de quatro anos, eu tive durante um ano, um ano e meio. Foi o período que eu tive. Então eu achei assim, que foi muito pouco tempo (PROFESSORA JORDANA, 2008).

Do mesmo modo, considerando os depoimentos dos sujeitos da pesquisa percebemos que as disciplinas de formação pedagógica carecem de maior aprofundamento durante os cursos de formação docente, por estes considerarem essencial uma abordagem mais ampla e significativa destes conhecimentos, visando lhes prepararem para o enfrentamento das problemáticas vivenciadas no cotidiano das salas de aula.

A “dissociação teoria x prática” também é um dos aspectos de caráter negativo, apresentado pelos professores Enrico, Vinicius, Júlia e Gabrielle. Para eles esta questão, presente nos cursos de licenciatura das diversas áreas foi e ainda tem sido um grande problema na formação do professor. Como estes professores, acreditamos ser necessária uma formação docente que se proponha a um trabalho metodológico capaz de promover uma maior aproximação entre os conhecimentos teóricos e a vivência da prática cotidiana.

E nós sempre brigamos muito com os pedagogos, que você aprendia geografia e depois tinha que aprender como ensinar aquilo. [...] Perdia a contextualização. [...] Discussões gigantescas, teóricas, que a gente não aceitava aquilo, não podia, aquilo não era... a gente não achava interessante, aquela linha de pensamento. [...] E de repente entra no quarto ano já não se falava mais nisso. Tinha que aprender a dar aula, estudar teoria de psicólogo... então ficou um negócio vago, muito vago. [...] porque nós estávamos com os pedagogos e íamos dar as aulas com o professor nosso, da geografia. Então teve muitos colegas que não deram conta. E seguia todo aquele planejamento, rígido, como o professor pedia: faça a preparação da aula, fazia tudo aquilo... e aplicava, aplicava. Mas, do meu ponto de vista, ficava muito medíocre. Não conseguia contemplar... [...] Ficava muito teórico. Porque dar aulas não é só fazer um plano de aula e ir para a sala de aula. Não é só fazer um plano de aula e chegar lá e aplicar. Primeiro que depende da sala... [...] E outra coisa: em minha opinião, eu achei que o estágio foi muito curto (PROFESSOR ENRICO, 2008).

A dissociação teoria-prática foi associada pelos professores à ausência de uma orientação e um acompanhamento nas atividades propostas como parte prática, no sentido de se estabelecer uma conexão com a teoria. Para o professor Enrico, esta situação, experimentada em seu curso de formação inicial, o despertou para a necessidade de se iniciar uma reflexão sobre os cursos de licenciatura. Considerando o contexto e o período em que se

deram suas formações, se propuseram a criticar um modelo que já não atendia às necessidades postas, desencadeando a discussão e a revisão de conceitos, organização e formas de pensamento.

Para o professor Vinicius, sua formação pedagógica só se consolidou mais tarde ao assumir suas atividades profissionais, vivenciando e experienciando a ação docente na situação concreta da sala de aula, o que lhe possibilitou uma percepção da real situação de sua formação.

[...] mais tarde, quando eu realmente, consolidei a minha profissão como professor mesmo, eu percebi que os desafios que iam surgindo aos poucos, eu fui reconhecendo teoricamente. [...] Porque eu acredito que boa parte dos problemas dos cursos de licenciatura é justamente esse. Os alunos se queixam muito dessa questão de não ter um espaço na formação, no dia-a-dia dos professores, na faculdade, para se colocar questões mais práticas. [...] Mas eu vejo assim que... na PUCC, pelo menos eu tive uma ótima formação teórica. [...] eu vejo que nós só temos idéia dos desafios, dos problemas, a partir do momento que a gente passa realmente a atuar como professor. [...] Então, talvez, uma solução para isso, que eu vejo é estar valorizando essa formação teórica. Eu não vejo uma formação de professores sem teorias (PROFESSOR VINICIUS, 2008).

Ainda assim, este professor reconhece ter tido uma boa formação que o preparou para o agir docente, ressaltando ter recebido uma formação teórica bem fundamentada, o que também considera essencial para a formação de qualquer profissional.

A “incompatibilidade entre formação e atuação do formador” foi ressaltada como lacuna no processo formativo pelos professores Enrico e Vinicius. Um dos professores aponta que o trabalho de formação docente em curso, necessita ser realizado por um professor da área pedagógica, considerando que quando trabalhado por um professor especialista em determinada disciplina, há uma maior dificuldade de compreensão desses aspectos.

Aí, nós tínhamos as disciplinas pedagógicas e o professor da geografia que dava didática. Então, nem ele também tinha muito isso. Mesmo porque, depois eu me tornei... assumi essa cadeira, sendo só licenciado e bacharelado. E pronto. Eu até tinha entrado no mestrado em educação, mas eu acabei largando depois. [...] Aí complicava ainda mais, porque nós estávamos com os pedagogos e íamos dar as aulas com o professor nosso, da geografia. Então, teve muitos colegas que não deram conta [...] (PROFESSOR ENRICO, 2008).

Já para o outro professor, um formador de professores que não tenha experimentado a docência na educação básica, dificilmente poderá fazer um trabalho formativo nesta perspectiva, por desconhecer os reais obstáculos, possibilidades e necessidades vivenciadas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva afirma que: “Muitos são intelectuais que terminaram a graduação, partiram logo para a pós-graduação, sem ter uma contrapartida na prática docente cotidiana” (PROFESSOR VINICIUS, 2008).

Para os professores Enrico e Júlia, a “prática pedagógica em sala de aula” se constitui em uma necessidade a ser sanada mediante a ampliação do número de aulas aplicadas pelos próprios alunos em formação. Na visão destes professores, exercer a docência enquanto prática pedagógica vivenciada por eles e seus pares, como também com os professores formadores pode contribuir para uma ação-reflexão sobre a ação. Ambos acreditam que esta experiência pode propiciar uma formação melhor fundamentada, que promova a ação reflexiva sobre os diversos aspectos presentes na atividade docente.

Uma “metodologia diversificada”, que perpassasse as diversas maneiras de se trabalhar os conteúdos, se constituiu em fator de despreparo para as professoras Júlia e Jordana. Sob seus pontos de vista, estas poderiam e deveriam ter contribuído de forma efetiva para suas formações, propiciando-lhe um preparo para enfrentar as diversas e complexas situações que se fazem presentes em sala de aula. “*Então, quer dizer, essa preparação dos vários métodos de trabalhar parecia que nunca tinha existido*” (PROFESSORA JULIA, 2008).

Nesse sentido, a professora Júlia ressaltou em seu depoimento a necessidade de “preparação docente para atuar junto a portadores de necessidades especiais” como uma das lacunas deixadas em sua formação. Em sua percepção, neste processo não foi possível construir conhecimentos favoráveis a uma boa prática pedagógica nessas circunstâncias. “*A preparação para deficientes, para trabalhar com deficientes. [...] A gente não tem preparação nenhuma em faculdade. A parte de deficiente, você não tem nada. Se você tiver que desenvolver, tem que ser em curso fora*” (PROFESSORA JULIA, 2008).

Compreendemos ser necessário um preparo do professor que lhe possibilite a realização de um trabalho onde se considere a diversidade presente na escola. Desse modo, “[...] a política de igualdade deve ser praticada na garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e dos professores para aprender a aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares” (BRASIL, 1999, p. 78).

A “utilização adequada dos recursos didáticos” é outra questão aprontada pela professora Jordana como um problema em sua formação. Para ela, faltou uma prática maior no que se refere à preparação, confecção e utilização de recursos didático-pedagógicos como alternativas que podem enriquecer e complementar as metodologias passíveis de serem utilizadas em sala de aula e nos demais espaços escolares, explorados como *locus* de aprendizagem.

Mas eu acho que num certo ponto deixou a desejar nesse sentido. [...] Você aprender mais recurso, como usar os recursos adequadamente. Eu acho que

nesse quesito aí deixou a desejar... muita coisa, assim, que eu aprendi, eu aprendi sozinha, ou aprendi em outros cursos, porque eu não paro de fazer curso. Tudo que aparece eu faço. Então, nesse sentido aí, eu acho que, nessa parte, deixou a desejar. A parte de recurso, como poderia usar a maneira correta de usar, que às vezes... Muitas vezes você usa, mas você não sabe usar (PROFESSORA JORDANA, 2008).

Outro aspecto assinalado como lacuna pela professora Gabrielle é a “pesquisa aliada à educação”. Nessa perspectiva, entende-se que:

[...] a pesquisa como forma de construção de conhecimentos é parte fundamental do desenvolvimento social. Neste sentido, a pesquisa deve contribuir mediante seus avanços teóricos e metodológicos para o desenvolvimento da humanidade e de todos os fatores constitutivos de cada pessoa e dos coletivos de que faz parte (ALVARADO PRADA, 2006, 101).

Para a professora Gabrielle é de fundamental importância que a realização de pesquisa no âmbito da educação seja incentivada dentro das propostas formativas, visando tanto a uma percepção mais próxima da realidade, como à busca de alternativas que possam superar, de forma concreta, os obstáculos que surgem no decorrer do curso. Deste modo assegura que:

Eu acho que faltou muito a questão de ter mais extensão... Eu acho que a gente poderia ter aproveitado mais. Ter tido mais incentivo, principalmente dentro da faculdade, por que não tinha muitos cursos, congressos... Pesquisar mais, apresentar mais as pesquisas, vincular isso mais à sala de aula. Eu acho que nesse ponto ficou falho (PROFESSORA GABRIELLE, 2009).

A temática “duração geral do curso” foi apontada pela professora Gabrielle como sendo um dos problemas de maior relevância em sua formação. Em sua percepção, três anos de curso não é suficiente para preparar um professor. Assim, declara que o pouco tempo dedicado a algumas disciplinas do curso comprometeu sua formação docente.

É... A única coisa nessas disciplinas... eu acho que foi mesmo o tempo para estudar. Como o curso fechou em três anos. Ficou muito reduzido. A gente teve que cortar alguns conteúdos que não... não que fossem menos importantes, mas que não fossem os mais importantes, principalmente por causa da questão do tempo. [...] (PROFESSORA GABRIELLE, 2009).

Ao analisar os processos formativos realizados atualmente, podemos em concordância com a professora Gabrielle, afirmar que sua curta duração tem contribuído para que a formação do futuro profissional docente ficasse deficitária, considerando que é posto pelas políticas públicas uma diversidade de disciplinas a serem tratadas. Isso nos faz perceber que se torna necessário uma preocupação maior em relação a este aspecto, porque se trata da formação de profissionais que têm como objetivo a educação de seres humanos. Daí a importância de se implementar cursos que garantam uma boa formação docente, o que requer uma maior carga horária destinada ao trabalho dos formadores.

Os depoimentos analisados permitem verificar que a natureza dos problemas é diversa, inclui aspectos relacionados às especificidades dos processos formativos, bem como relacionados à estrutura dos cursos de licenciatura.

Portanto, compreendemos que tanto na formação inicial como no momento de atuação do professor, a questão da teoria associada à prática é um aspecto deficitário na formação docente, considerando que os conhecimentos só se tornam significativos quando lhes é atribuído um valor social que justifique o seu aprendizado. Desse modo, mesmo após a formação inicial dos professores, esse aspecto continua a ser recorrente em seu “que fazer” pedagógico.

Também é evidente a necessidade de um trabalho formativo que vise preparar o professor tanto para a utilização adequada dos recursos didáticos em sala de aula, como a preparação deste, para atuar nas mais diversas circunstâncias da sala, aí ressaltando como um ponto deficitário sua preparação para trabalhar com pessoas com deficiência, exercitando assim a educação inclusiva nas escolas.

A duração geral dos cursos e o tempo reduzido para o processo de formação pedagógica, sob a ótica dos professores colaboradores também se constituíram em uma necessidade em seus processos de formação inicial, visto que o tempo destinado ao trabalho das disciplinas e atividades inerentes ao curso deixou a desejar, como apontam os professores, no quesito aprofundamento de alguns conteúdos e possibilidades metodológicas dos mesmos.

Ainda no que se refere à temática tempo, também os professores apontam como necessidades a ampliação das aulas dadas nos espaços formativos docentes, onde haja uma maior interação formadores/formandos para que se possa emergir uma reflexão sobre a própria vivência docente experimentada neste recinto.

A reestruturação curricular também foi apontada pelos professores como uma das necessidades em seus processos formativos. Considerando o formato dos cursos onde se presencia a formação específica seguida de uma formação pedagógica, já não atende a uma demanda por um processo que propicie a vivência da construção dos conhecimentos, inerentes à área de formação, e a experimentação do “como trabalhar” os mesmos, favorecendo assim um trabalho mais significativo.

No contexto das informações também presenciamos como necessidade formativa do professor, a questão da pesquisa aliada à educação. Esta, talvez possa ser considerada como aquela que merece um maior destaque.

Mediante as necessidades postas e considerando a experiência de busca pelas informações, podemos afirmar que estas tanto estiveram presentes nos processos de formação

inicial dos docentes, como se fizeram presentes no momento de atuação dos professores, principalmente, no início do exercício docente. Podemos ponderar então que há um reflexo, do que se vive nos espaços formativos do professor, na atuação do mesmo, uma vez que, a preparação deste profissional apresenta alguns pontos deficitários. Assim, as necessidades apontadas tanto aparecem como lacunas em seus processos formativos como no campo da atuação.

5.2 Significado social e sentido pessoal do “ser professor”.

A ciência nos mostra que o homem é um ser biológico, diferente dos demais seres vivos por possuir um intelecto que lhe possibilita pensar, raciocinar, agir e se comportar de maneira distinta de outros animais. Esta condição nos permite inferir que este ser apresenta uma grande necessidade de conviver com outros seres de sua espécie, o que o torna um ser social devido às relações que se estabelecem neste espaço de convivência socialmente e historicamente produzida.

[...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a *leis sócio-histórica* (LEONTIEV, 2004, p. 280).

Deste modo, os acontecimentos sociais e históricos, nos mais diferentes períodos, podem influenciar na definição das características dos indivíduos, constituindo-os sujeitos e objetos destas modificações. Conseqüentemente, estas transformações, culturalmente aceitas pela sociedade, vão direcionando as atividades e comportamentos humanos.

Sendo o ser humano diferente das outras espécies e possuindo a capacidade de raciocínio e ação próprios, a busca de sentidos e significados nas atividades que realiza torna-se inerente ao seu agir. Assim, no decorrer da história da humanidade e considerando os diversos e distintos momentos experimentados pela sociedade, o homem passou a realizar a atividade trabalho como condição de sua sobrevivência.

Na sociedade capitalista em que vivemos, seu trabalho passa a ter um significado social muito forte, onde sua força de trabalho lhe vale um salário que passa a ser o sentido de sua ação. Além do trabalho, que tem um significado específico pelo seu valor, tudo que faz parte da sociedade, seja um objeto material ou um objeto não material, ganha uma significação social.

Um objeto cultural, seja ele um objeto material, como, por exemplo, um utensílio doméstico, seja ele um objeto não material, como uma palavra, tem uma função social, tem um significado socialmente estabelecido, ou seja, deve ser empregado de uma determinada maneira (o fato de que o objeto cultural tenha, muitas vezes, mais de uma função não altera a regra de que sua existência está necessariamente ligada à prática social) (DUARTE, 2005, p.33).

Na perspectiva do autor e considerando a educação como fator de formação do ser humano, constatamos que tudo o que é ensinado e aprendido na escola possui um significado e um sentido para quem aprende e para quem ensina, considerando que “[...] no significado de um objeto ou fenômeno cultural está acumulada a experiência histórica de muitas gerações” (DUARTE, 2002, p.34). Assim, a escola desempenha um papel primordial nesse processo de (re)construção dos saberes.

Desse modo, ao tratarmos do processo de formação dos professores inferimos que todas as situações que compõem sua trajetória formativa agregam um significado social, construído através do tempo e dos processos históricos e ganha um sentido pessoal ao passo que é (re)construído pelos sujeitos participantes.

Segundo Duarte (2005):

O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. [...] A formação do indivíduo é sempre um processo educativo, podendo ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional, realizado por meio de atividades práticas ou de explicações orais, etc. (DUARTE, 2005, p.34).

Torna-se, pois, imprescindível reconhecermos que a ação educativa passa necessariamente por significações sociais convencionalmente construídas, mediante os processos históricos que dão suporte e direcionamento às atividades formadoras.

As significações são fenômenos da consciência social, mas quando são apropriadas pelos indivíduos passam a fazer parte da consciência individual. Ao nascer, o homem encontra um sistema de significações pronto; apropriar-se ou não dessas significações depende do sentido pessoal que tenham para o sujeito. O sentido pessoal é engendrado, produzido na vida do sujeito, em sua atividade (ASBAHR, 2005, p.111).

Assim, concebemos que os conhecimentos construídos nos espaços escolares formativos, ganham um caráter de reflexão, de aproximação da realidade e aplicação no cotidiano, podem ter sentido para os professores em formação, podendo ser assimilados e reconstruídos em uma prática pedagógica futura. “Compreender a significação social da atividade pedagógica é fundamental para investigar o que motiva o professor a realizar tal atividade, ou seja, qual é o sentido pessoal da atividade docente ao professor” (ASBAHR, 2005, p.114).

Entender o sentido pessoal das atividades do professor como sendo a razão que motiva a atividade docente (Asbahr, 2005) e considerar que, “[...] o significado da ação é aquilo que o sujeito faz [...]” (DUARTE, 2005, p.36), implica a compreensão de que a formação docente só poderá efetivamente preparar para o exercício da docência quando os processos formativos iniciais são capazes de motivar os formandos para essa ação. Compreendemos ser a formação inicial um dos aspectos preponderantes para o ofício do ser professor.

Nesse sentido, constatamos nos depoimentos dos professores colaboradores, algumas passagens de sua formação que nos ajudam a compreender melhor. Do mesmo modo temos que o próprio percurso formativo propiciou a definição da escolha profissional de alguns destes professores.

Ao analisarmos a fala do professor Rodolfo, a questão da formação inicial como motivadora da ação docente, se torna evidente.

*Minha idéia era Ciências da Computação. [...] A gente tinha segunda opção e eu entrei como segunda opção Matemática, mas eu queria Ciências da Computação, inicialmente. [...] Comecei e fui. Mas o engraçado é que durante todo o curso eu sempre pensava assim: eu vou fazer Bacharelado. Não vou fazer Licenciatura. Não vou dar aula. Era um engano, por que... [...] E eu falava sempre: __ **Não vou dar aula.** E comecei a adorar o curso. E aí tinha pesquisa, eu viajava para os congressos, eu apresentava trabalhos nos congressos. O curso foi fluindo. E as notas boas. [...] Comecei a gostar do curso e quando chegou ao final do ano, eu nem pensei mais. Nem matriculei. Nem fiz minha matrícula para o vestibular. [...] Nunca mais eu pensei em ter outra disciplina, que é Matemática, e nem ter outra profissão. Gosto da profissão. [...] Eu gosto demais do que eu faço. A gente sabe que ao longo dos anos vem ficando cada vez mais complicado. [...] Mas assim, eu gosto do que eu faço. Faço de coração mesmo. Tem dia que eu estou esgotaaado... (PROFESSOR RODOLFO, 2008).*

Igualmente à fala do Professor Rodolfo, também outros professores colaboradores evidenciam o fato de que a própria formação os motivou a serem professores no exercício da docência.

Todo o meu processo de formação, o início de formação acadêmica eu não pensava pelo lado de talvez um dia enfrentar uma sala de aula. Já pensava que por eu ter um curso de Filosofia ia me dar uma garantia maior de talvez uma outra possibilidade de outro curso, ou uma outra coisa nesse sentido. Mas... Durante os estágios eu me senti entusiasmado. A gente estando dentro de uma sala de aula junto com um professor que nos dava liberdade de poder entrar junto com ele e também discutir junto com ele também perante a turma, alguns assuntos que logo, logo... Então isso acabou muitas das vezes facilitando para que eu tivesse esse interesse maior por estar em contato com os alunos, com a escola, com a educação em geral. (PROFESSOR GUSTAVO, 2009).

[...] eu optei por veterinária. Eu prestei vestibular de veterinária duas vezes, e aí, como eu já estava cansada de prestar vestibular, eu preensei: eu vou

entrar num curso e vou prestando vestibular. Só que quando eu entrei no curso... e a escolha do curso, não foi, assim, uma coisa pensada, não. Eu olhei a lista dos cursos e eram cursos noturnos, e eu queria um curso noturno para estudar durante o dia para fazer veterinária, e entrei no curso de Geografia. Mas, nos primeiros seis meses, eu já desisti do curso de veterinária, aí eu apaixonei, aliás, não era Geografia, era um curso de estudos sociais. Foi um curso de cinco anos, porque foram dois anos e meio de Estudos Sociais e depois mais dois anos e meio, aí foi Geografia. A licenciatura plena em Geografia (PROFESSORA VERÔNICA, 2008).

Nesta perspectiva a Professora Carolina também relata que seu percurso de formação é que lhe deu suporte à escolha pela docência. Para ela, as diversas situações experimentadas durante o curso de Letras lhe proporcionaram vencer vários desafios que a bloqueavam e lhe afirmar a possibilidade de ser professora.

[...] Eu falei: — Professora eu não vou poder ser nunca. Jamais. Eu vou ter que continuar, aposentar e não ser professora. [...] Eu acho que hoje eu sou segura. Hoje eu não tenho medo, eu não tremo mais. Não tenho medo de dizer as coisas, porque hoje eu falo com confiança aquilo que eu sei e tenho consciência. Despertou-me muita coisa. Eu só tenho que falar que isso aí foi a base para minha vida. Não só como professora não. Como pessoa, ser humano (PROFESSORA CAROLINA, 2008).

As informações apresentadas por estes professores nos permitem confirmar que os processos formativos docentes iniciais podem ser considerados como mola propulsora à opção pela ação educativa, uma vez que sendo trabalhada de maneira a dar sentido e significado à ação docente, consegue promover um aprendizado capaz de motivar os professores a exercerem a profissão docente.

Desta forma, ao tratarmos da temática formação de professores, fica evidente que na percepção dos mesmos, alguns aspectos requerem uma reflexão. Isto significa que seus percursos formativos foram sendo construídos à medida que vivenciavam determinadas situações.

Podemos apreender que a “estruturação curricular, no formato ‘3+1’”, o “tempo reduzido de formação pedagógica”, a “dissociação teoria - prática”, a “incompatibilidade entre formação e atuação do formador”, a “utilização adequada dos recursos didáticos”, a “falta de pesquisa aliada à educação” e a “duração geral do curso” se constituíram em aspectos percebidos pelos professores colaboradores como lacunas deixadas pelos processos formativos iniciais.

Assim, para estes professores colaboradores uma reorganização da estrutura curricular pode significar uma possibilidade de melhoria nos processos formativos docentes, considerando a possibilidade de proposição de um trabalho onde conhecimentos teóricos, específicos e pedagógicos, caminhem lado a lado com a experimentação prática necessária a

este profissional. Deste modo, um novo formato dos cursos de licenciatura pode ser capaz de motivar o futuro profissional docente a se sentir sujeito ativo em seu processo formativo.

Estes mesmos professores vêem a formação pedagógica como aspecto essencial à sua preparação para o exercício da docência. No entanto, ressaltam ser necessário uma ampliação da carga horária destinada a essa formação como alternativa que possibilita um maior conhecimento das problemáticas ligadas à escola e sua organização, bem como às metodologias a serem utilizadas. Deste modo, se tornar professor significa, também, destinar um tempo maior à sua formação, de modo geral, para que se compreendam as complexidades do processo de ensinar e educar.

Os professores sujeitos desta pesquisa compreendem também, que ter uma formação pautada em situações vivenciadas onde teoria e prática se aliam, tendo como mediadores formadores que conhecem a realidade da escola pode ajudá-los a ir além dos resultados educacionais até então apresentados. Nesse sentido, ao apontar a dissociação teoria-prática em seus processos formativos acreditam que um trabalho de formação pautado na realidade vivenciada no cotidiano da escola, poderá dar um suporte à sua ação em sala de aula, quando docentes.

Dessa forma, também um trabalho formativo que considera todas as áreas de conhecimento essenciais para a formação docente e a realização de pesquisas que investiguem aspectos ligados à educação se tornam fundamentais ao ser professor, motivando-os à busca ampla e contínua de conhecimentos.

Desse modo, estas lacunas constituem-se, para os professores em questão, necessidades a serem superadas para que uma educação significativa aconteça. Assim, para os mesmos, constituir-se professor passa necessariamente por um processo de formação que os prepare para o enfrentamento das diversas problemáticas em sala de aula, o que requer a superação destas lacunas formativas, apontadas como necessidades, em suas formações iniciais.

As situações vivenciadas por estes professores perpassam sua formação e, deste modo, suas histórias de vida, suas trajetórias escolares, suas experiências de participação e atuação sociais contribuem significativamente para o ser professor.

PALAVRAS FINAIS

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente. (ALEXIS LEONTIEV)

A educação dentre os diversos aspectos da organização social torna-se essencial para que a evolução se faça presente nos demais setores da sociedade. Deste modo, é de fundamental importância considerar a educação nos diversos momentos vivenciados pela sociedade que, direta ou indiretamente, intervêm nas decisões de todas as ordens inerentes à organização social, onde fatores políticos e econômicos têm ocupado espaço preferencialmente na determinação de novas formas de organização em todos os setores.

Nesse sentido, é difícil perceber as transformações sociais sem que se perceba o papel desempenhado pela escola neste contexto. Compreendemos que a educação é o carro chefe que tem como função precípua direcionar o crescimento de qualquer nação, haja vista o que as pesquisas educacionais têm mostrado em que pesam os investimentos nesta área pelos países que têm apresentado resultados superiores no aprendizado.

Acreditamos ainda que, a educação é a alternativa mais viável para a promoção humana. Sabemos que países desenvolvidos têm aplicado fortemente na educação e perpetuação da cultura de seu povo por acreditar que somente pessoas conscientes e críticas são capazes de promover as transformações necessárias.

Assim, seguindo o que está posto por Leontiev (2005) toda a humanidade só poderá ser transformada mediante a garantia de uma educação de qualidade para todos.

Deste modo, as pesquisas também têm mostrado ser essencial ao progresso educacional um quadro de profissionais da educação melhor preparados para que consigam realizar suas atividades docentes a contento e atender aos preceitos básicos de uma educação de qualidade e equidade. Pensando na ação educativa como mola propulsora das mudanças na

vida dos indivíduos, faz-se necessário pensar, também, no papel desempenhado pelo professor neste cenário.

Nessa perspectiva e durante todo nosso trabalho investigativo, o professor e sua formação ocuparam lugar de destaque. Esta preocupação se fundamenta nas experiências vivenciadas nas escolas de educação básica, nas quais desempenhamos o papel de educador, exercendo as funções de professor e supervisor pedagógico. Estas experiências nos mostraram o quão necessário é investigar a formação inicial de professores, uma vez que presenciamos diferentes aspectos caracterizados como problemas na ação docente desempenhada por diversos profissionais desta área.

Estas circunstâncias sempre nos inquietaram e no intuito de melhor compreender esta realidade, partimos para a busca de respostas, mediante a realização desta pesquisa, abrangendo a formação pedagógica de professores licenciados e que atuam na docência do Ensino Médio, considerando-os sujeitos e dando a eles voz para que pudessem demonstrar por meio de seus depoimentos qual o sentido e o significado do “ser professor”.

Esta ação investigativa nos proporcionou uma diversidade de informações que podem contribuir para uma nova forma de pensar e perceber o papel do professor na educação como um ato político, capaz de mudar a realidade posta.

No entanto, para se pensar nas transformações necessárias, consideramos ser imprescindível um trabalho reflexivo sobre as políticas de formação docente presentes em nossa sociedade, uma vez que somos frutos de processos formativos tradicionais. Embora este tenha sido um tanto limitador, nos proporcionou uma preparação para o exercício docente além de uma percepção das necessidades formativas presentes em nossa atuação.

Assim, os dados apresentados pelos sujeitos desta investigação nos propiciaram perceber que para parte dos professores atuantes, a escolha profissional, inicialmente, não passava pela opção de ser professor. Embora se sintam realizados com a profissão que exercem, percebemos que para a maior parte destes profissionais, ser professor tornou-se “obra do acaso” ou necessidade de sobrevivência, uma vez que apontam que esta não foi sua primeira escolha.

Constatamos que para a maioria dos professores colaboradores, a escola pública foi demarcada como instituição formadora na educação básica e que a necessidade de realização de uma atividade profissional fez-se necessária durante seus processos formativos.

Também verificamos que a valorização do profissional da educação é percebida por todos como uma necessidade urgente e imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem, como condição capaz de propiciar as mudanças desejadas. No entanto, esta

não é considerada como a única necessidade, visto que daí pode se confluír a interação entre as exigências postas pela realidade atual no campo formativo-educativo. Neste âmbito, são apontadas tanto a questão salarial como a necessidade de redução de carga horária do professor, entendidas como condições para efetivação do trabalho docente.

Outras questões, também de igual teor, que nos foram relatadas pelos professores colaboradores mediante sua percepção do trabalho docente, passam tanto pela condição dos alunos como dos pais. Pudemos perceber que os professores apontam o desinteresse e a falta de objetivos por parte dos educandos como uma problemática recorrente no espaço educacional e que tem dificultado o trabalho docente. Quanto a esta proposição, constatamos também que para estes colaboradores os pais não têm participado, nem colaborado neste processo.

Em contrapartida, também foi possível constatar que a formação docente é percebida muito positivamente pelos professores que a buscaram, por acreditar na possibilidade de contribuir para a melhoria da sociedade, mediante o exercício da docência, o que os faz sentir-se orgulhosos da profissão que exercem.

Com um olhar talvez um pouco fora dos objetivos propostos, num primeiro momento da pesquisa, acreditamos ser necessário ressaltar que para estes professores colaboradores o ser professor tem um significado importante enquanto opção profissional. Nesta perspectiva, destacam diversos pontos positivos em suas formações, não no sentido de contrapor às necessidades apresentadas, mas no sentido de que todas as vivências experimentadas têm um significado e dá sentido ao ser professor.

Deste modo, além de outras questões, a pesquisa também nos trouxe como contribuição a percepção dos professores quanto à necessidade de um programa de formação continuada em serviço, como possibilidade de sua (re)construção enquanto professor, que concebe a troca de experiências e a busca constante por informações como essenciais a uma ação educativa docente.

Assim, a temática pesquisada não se esgota. Pelo contrário, aqui apenas se inicia uma ação investigativa que pode vir a ser uma grande contribuição para a educação de maneira geral e, mais especificamente, para aqueles profissionais docentes que atuam no Ensino Médio, por acreditarmos que os conhecimentos são continuamente reconstruídos e adquirem sentidos e significados distintos, a cada momento vivenciado pela sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. *In: Revista de Educação Pública*. v. 15 n. 28, 2006, p.99-118.
- _____, Luis E. Formação de Docentes em Serviço. *In: Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 1997.
- _____, Luis E. **Pesquisa Coletiva: trajetos iniciais**. Uberaba: UNIUBE, 2005. (*mímeo*).
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade**. 2005. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 Mar. 2009.
- BRASIL, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833-841.
- _____, **Constituição Política do Imperio do Brazil, de 25 de Março de 1824**. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em 13 Abr. 2009.
- _____, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de Fevereiro de 1891**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em 13 Abr. 2009.
- _____, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de Julho de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em 13 Abr. 2009.
- _____, **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>>. Acesso em 13 Abr. 2009.
- _____, **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de Setembro de 1946**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em 13 Abr. 2009.
- _____, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em 13 Abr. 2009.
- _____, **Constituição Federal de 1988**. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília: 2006. (Texto Promulgado em 05 de Outubro de 1988). Disponível em:
http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=57555&tipo=ob&cp=000000&cb=. Acesso em 13 Mai. 2008.
- _____, **Lei nº. 11.494/2007**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em 15 Mai. 2008.
- _____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. 364 p.
- BREJON, Moysés (org.). **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus: leituras**. 24. ed. São Paulo: Pioneira: 1995.(Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).

CNE. **Parecer 09, de 08 de maio de 2001:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p14.pdf. Acesso em 14 Mar. 2008.

_____. **Parecer 28, de 02 de outubro de 2001:** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://www.ensinopublico.pro.br/Documentos%5CFederal%5C02042008053727.doc>. Acesso em 14 Mar. 2008.

_____. **Resolução nº.13/2002: Diretrizes Curriculares para os cursos de História.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em 14 Mar. 2008.

_____. **Resolução nº.07/2002: Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em 14 Mar. 2008.

_____. **Resolução nº.17/2002: Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em 14 Mar. 2008.

_____. **Resolução nº.09/2002: Diretrizes Curriculares para os cursos Bacharelado e Licenciatura em Física.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em 14 Mar. 2008.

_____. **Resolução nº.12/2002: Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em 14 Mar. 2008.

_____. **Resolução nº.18/2002: Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em 14 Mar. 2008.

_____. **Resolução nº.03/2003: Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em 14 Mar. 2008.

_____. **Resolução nº.08/2002: Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em 14 Mar. 2008.

_____. **Resolução CNE/CP 2/2002.** Diário Oficial da União, Brasília, 04 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal em Nível Superior. **Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>. Acesso em 25 Nov. 2008.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal em Nível Superior. **PIBID.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal em Nível Superior. **Observatório da Educação** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/observatorio-da-educacao>.

- CONTRERAS, José Domingo. Modelos de professores: em busca da autonomia. *In: _____*. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 87-188.
- CRUZ, Giseli Barreto da. **A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares**. *Educ. rev.*, 2007, no.29, p.191-205. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em 23 Out. 2007.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Bahia; BRITO, Vera Lúcia Alves de. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997. 320p.
- DUARTE, Newton. **A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 20, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2002.
- ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em um lugar original e próprio. *In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario. (Org.)*. **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 137-152.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FIORENTINI, Dario; SOUZA JUNIOR, Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. *In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.)*. **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. 4ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. (Coleção Leituras no Brasil).
- GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. *In: _____*. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.157-164.
- _____, MCHLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. *In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.)*. **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (p. 125-154).
- GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. *In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.)*. **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. 4ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. (Coleção Leituras no Brasil).
- LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. *In: _____*. **O desenvolvimento do psiquismo**. [tradutor Rubens Eduardo Frias]. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-302.
- MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In: NÓVOA, António. (Org.)*. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.
- MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 240 p.
- MARTINS, Ângela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**. n. 109. São Paulo mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 06 Jan. 2009.
- MEC. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em Abr. 2008.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Manual de **História oral**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2000.
- _____; HOLANDA, Fábíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

- MINAS GERAIS. [Constituição (1989)]M663c **Constituição do Estado de Minas Gerais**. 13 ed. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2007. 228 p. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=57556&tipo=ob&cp=000000&cb=. Acesso em 13 Mai. 2008.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. **História Oral e Memória: a cultura popular revisitada**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2.003 (Coleção Caminhos da História).
- NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Estudo das necessidades formativas de professores (as) do Ensino Médio no contexto das reformas curriculares (2004)**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>. Acesso em 28 Jan. 2009.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A Função e Formação do Professor/a no Ensino para a Compreensão: Diferentes Perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Artmed, 1998. p. 353 – 379.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300006&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 08 Mar. 2008.
- PILETTI, Nelson. Os professores. In: _____ Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio**. 5. ed. 3ª imp. São Paulo: Editora Ática, 2002. (Série Educação). p. 117-133.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. (Coleção legislação e política educacional; v. 2).
- SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-91.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TOMMASI, Livia de (org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 14. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

APÊNDICES

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



MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Uberaba, 11 de setembro de 2008.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

NOME DA PESQUISA: Formação Pedagógica do Professor de Educação Básica,
atuante no Ensino Médio.

RESPONSÁVEL PELO PROJETO: Maria Goretti Teresinha dos Anjos

TELEFONE PARA CONTATO: (34)3831.5161/(34)9196.3022

ENDEREÇO: Rua Péricles Borges de Paiva, Nº. 598 – Cidade Jardim.

Patrocínio/MG.

UNIVERSIDADE DE UBERABA

Este projeto investiga as possíveis relações entre a formação e a prática do professor licenciado para atuar no Ensino Médio, por meio da recuperação da história de formação deste profissional.

Assim, objetiva-se:

- (1) Identificar a percepção que o professor tem de sua formação pedagógica, em nível de graduação;
- (2) Levantar as necessidades formativas identificadas pelos próprios professores; e,
- (3) Desenvolver um processo de reflexão sobre a prática pedagógica com vistas à construção de alternativas.

Neste sentido, você está convidada a participar como sujeito desta pesquisa, dando depoimentos sobre o seu processo formativo. Estes depoimentos serão gravados e transcritos.

Cabe esclarecer que o destino dos dados será exclusivamente para fins científicos e que a confidencialidade e o sigilo de sua identidade serão preservados.

Mediante as informações acima apresentadas, você poderá decidir pela sua participação ou não, sem nenhuma consequência ou prejuízo para sua pessoa.

Da sua participação neste estudo, de natureza qualitativa, poderão advir contribuições para a construção de novos conhecimentos e ações na área.

Eu, _____, **RG nº.**
_____, abaixo assinado, declaro ter recebido informações sobre a natureza e os objetivos da pesquisa, bem como sobre os procedimentos a serem nela adotados. Estou ciente e concordo em participar do estudo, depondo sobre as temáticas que me forem apresentadas.

Concordo com as condições postas, autorizo a publicação de informações por mim fornecidas, com a segurança de que será mantido o seu caráter confidencial e que eu não serei identificado.

Maria Goretti Teresinha dos Anjos

APÊNDICE B: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA														
PROFESSOR (A)	SEXO		INSTITUIÇÃO				FORMAÇÃO		DISCIPLINA	ANO DE CONCLUSÃO	TURNO DE ATUAÇÃO			
	MASCULINO	FEMININO	TIPO		LOCALIZAÇÃO		LICENCIATURA	LICENCIATURA E BACHARELADO			MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO	
			PÚBLICA	PRIVADA	MINAS GERAIS	OUTRO ESTADO								
ANA*		X	Centro Universitário do Cerrado – Patrocínio		X	X			X	BIOLOGIA	2005	X		X
CAROLINA*		X	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Marcos.		X		X	X		LÍNGUA PORTUGUESA	1980	X		
ENRICO*	X		Universidade Federal de Goiás	X			X		X	GEOGRAFIA	1994	X	X	X
GABRIELLE*		X	Centro Universitário do Cerrado – Patrocínio		X	X		X		LÍNGUA PORTUGUESA	2008	X	X	
GUSTAVO*	X		Instituto São Tomaz de Aquino		X	X			X	FILOSOFIA	2007	X	X	X
JORDANA*		X	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Formiga.		X	X		X		FÍSICA	1998	X	X	
JULIA*		X	Faculdades Integradas de Uberaba		X	X		X		EDUCAÇÃO FÍSICA	1985	X	X	
NICOLE*		X	Universidade Federal de Uberlândia	X		X		X		ARTES PLÁSTICAS	1987	X	X	X
RAFAEL*	X		Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino		X	X		X		QUÍMICA	1979	X		
RODOLFO*	X		Universidade Federal de Uberlândia.	X		X			X	MATEMÁTICA	1997	X	X	X
VERÔNICA*		X	Universidade Federal de Uberlândia	X		X			X	ESTUDOS SOCIAIS	1984	X	X	X
VINICIUS*	X		Pontifícia Universidade Católica de Campinas		X		X		X	FILOSOFIA	1999	X	X	X

- Nomes fictícios.

APÊNDICE C: DEPOIMENTOS

DEPOIMENTO N.º. 01

Depoente: PROFESSORA ANA*

Data: 12/03/09 – 5ª feira.

Local: Residência da entrevistada

Duração do depoimento: 14'42".

1ª Sessão: Depoimento livre e dirigido.

Tema: Formação Geral e Formação Pedagógica.

Desde que eu fiz o 2º grau... Então tinha uma vaga... Engraçado no estado. Eu trabalhei no estado um ano, em Florestal. O colégio chamava Colégio Estadual Cristiano Alves. Então tinha uma vaga lá para matemática. Eu sempre fui boa em matemática. Aí eu lecionei durante um ano lá.

__ Sem habilitação?

Mesmo sem habilitação em nada.

Eu só tinha o 2º grau. Depois do científico no colégio Freitas, em Pará de Minas, lá não tinha 2º grau, na minha terra, na época. Tive que... Eu fazia o trajeto por três anos, depois do ginásio... **(a fala é interrompida)**. Foram três anos depois do ginásio.

Então eu fazia esse trajeto de Florestal à Pará de Minas. Então eu terminei o 2º grau lá. E... Querendo fazer o curso superior. E depois eu fiquei um ano dando estas aulas. Não tinha nem... Assim... Não tinha habilitação, não tinha feito normal, nem nada. Lecionei lá, durante esse um ano. Foi em 1975. Lembro direitinho. E gostei.

Depois... Tinha lá, tem ainda, a Escola Técnica, filial de Viçosa. Escola Técnica em Florestal. Então tinha o cursinho, era muito concorrido e tudo. Então passei a... Montei um cursinho com aula particular para quem quisesse prestar o... Tipo assim uma seleção para poder ingressar no curso, por que era muito candidato e pouca vaga... Para o curso técnico. Então... Estudava lá eram assim, rapazes mais velhos, acima de vinte e cinco, vinte e oito, trinta anos.

__ Que ainda não tinham tido a oportunidade de...

De estudar. Então aí, a gente montava esse cursinho. Eu ficava com as aulas de matemática, de ciências... Então eu lecionava lá, fazia esse preparatório. Montei lá, arrumava

a escola paroquial... O salão paroquial e dava aula lá nesse local todo improvisado. E... Foi muito bom esse período. Então assim parece que eu tomei gosto em dar aula.

Então depois daí eu fiz vestibular, passei em Viçosa. Fiz os quatro anos... Lá.

__ Zootecnia: bacharelado e Licenciatura?

Não. Nada a ver com matérias pedagógicas.

__ Só bacharelado?

Só bacharelado. Daí fiquei... Vim para cá. Vim para Patrocínio. Depois disso eu casei e vim para cá.

Aí fui chegando, surgiu... Porque faltava professor naquela época: 1980... 81. Então já fui chegando, já consegui emprego no Atenas, no Colégio Atenas aqui, que funcionava naquela casa antiga que foi até demolida, perto do Honorato Borges ali. Depois é... No Colégio Agrícola também e depois na faculdade. Fui... Fui tomando gosto.

Só que eu era uma professora... Hoje eu vejo tantos erros que eu cometi **(risos)**[®]. Aí eu me sentia num pedestal. Era mesmo assim muito carrasca com aluno, sabe como? Não via nunca... Parece assim, não sei... Talvez fosse parte... Assim falta de oportunidade mesmo. Ou talvez... Eu não tinha...

__ Talvez a falta da...

A falta da formação pedagógica. Eu não tinha uma formação pedagógica. Eu não sabia lidar com aluno.

__ Sabia o conteúdo...

Eu sabia muito bem o conteúdo, mas não tinha aquele traquejo, entende? Por que eu sei que tem aluno que me odeia até hoje, por causa disso. **(risos)** Aquela questão de dar bomba no aluno por causa de um ponto... Entendeu? Ser super rigorosa, mesmo. Então assim muito diferente. Agora depois que eu fiz a... **(A fala é interrompida por um diálogo rápido com a filha)**. Então assim que eu fiz Ciências Biológicas...

__ Aí você sentiu a necessidade dessa preparação...

Eu senti a necessidade dessa preparação, porque minhas avaliações eram baixas, em relação ao aluno. Olha para você ver: em nota quatro eu tirava em torno de um e meio, dois. Hoje as minhas notas são... Até o Wagner falou que surpreendeu... Quatro! Uma aprovação quase cem por cento, com os alunos hoje. E foi devido a essa formação, creio eu que foi essa formação pedagógica, acredita? Na escola... Então toda questão de saber estar lidando, sempre estar assim... Achar que ele não é burro, que ele tem condições, que às vezes ele pode até ter um raciocínio mais lento, ter...

__ As diferenças...

As diferenças. Não sei.

A gente pensa mais... Que ele assim... Que ele aprenda. Muda também o tipo de tratamento com o aluno. Deixei aquele pedestal. Hoje eu sou mais amiga deles. A gente está mais em convívio, procura enxergar mais as necessidades. O conteúdo... Mesmo a forma de estar trabalhando o conteúdo, a gente é... Assim nota aquilo que não é muito necessário, a gente deixa, não fica cobrando muito aquilo, cobra mais o que ele vai usar no cotidiano. E... Eu senti assim uma melhora e assim eu vejo, eu sinto hoje eu estou feliz, hoje eu me sinto realizada, realmente. Talvez depois de tantos anos é que eu descobri...

__ Trabalhando com o Ensino Médio é outra realidade.

Outra realidade, então a gente vê aquele carinho também, que eles têm, porque o professor, ele... A gente é tudo para eles. A gente ganha apelido... Depois na mesma hora estão abraçando a gente... Então aquele convívio.

__ De aproximação.

De aproximação. Então eu vejo assim o carinho, eu não tinha isso. Eu sempre trabalhei com essa faixa etária maior e talvez por me sentir assim, superior a eles...

__ Era uma relação mais distante?

Era uma relação mais distante. Depois não, fiquei mais acessível e vi o tanto que é melhor. Assim também eu senti quando eu cursei... Quando eu fiz a segunda faculdade, eu senti aquele carinho dos professores com a gente. Então eu gostei daquilo... E falei: __ Vou fazer igual eles.

__ E fez diferença?

Fez diferença. Pesou. Todos os meus professores. Tinham um carinho enooorme, na segunda faculdade.

E também nessa federal que eu estudei os professores também eram distantes da gente, não tinha essa aproximação. E quando eu fiz...

__ Era característico do curso...

É.

__ Do momento...

Do momento. Então eu senti também. Quando eu falo... Uma das coisas que eu mais gostei aqui no UNICERP, foi justamente isso, também. O carinho dos professores com a gente, tentando ajudar, certo? Assim, buscando as necessidades da gente, discutindo, e... Mesmo aquela aproximação ali que me fez mudar. Ainda bem!

__ E quanto ao processo mesmo, de preparação para o ser professor, porque o conteúdo você, de certa forma, já dominava...

É.

__ Então assim essa questão de preparação para o ser professor. Como é que você consegue entender isso? O que houve? Como foi conduzido? Se foi positivo ou não. Se ficou algo que precisaria ser aprofundado. Você acha que ficou alguma coisa que deveria ter sido trabalhado?

Desde as primeiras aulas, a gente já teve... Por exemplo, eu tive estrutura, tive didática. Então todos trabalhando com essa questão da... Trabalhando a escola e sempre estar refletindo. Então, sempre assim... A gente não guarda, assim, aquela teoria toda. É impossível. Mas aquilo ficou arraigado. Muita coisa... Sempre que, às vezes, a gente pensa... A gente vai perguntando. Será que fiz um bom serviço hoje? Será que eu consegui repassar? Por que também, antigamente, a gente tinha muito o método tradicional de ensino.

__ Não se refletia muito sobre o trabalho...

Não. Igual eu falava. O professor passava o conteúdo e pronto. Às vezes nem olhava para o aluno. Então a gente herdou muito aquilo. Não que não teve seus pontos positivos, eu acho que teve. A questão de ser mais exigente, ter uma certa disciplina, que hoje o professor pena muito com isso aí. A falta de disciplina, a falta de respeito.

__ Talvez essa maleabilidade nas relações.

É. Pode ter alterado isso...

__ Por que às vezes tem alunos que não conseguem entender, diferenciar...

Diferenciar. Então, talvez... Eu entendi isso por que eu já estava mais madura. Estava com meus quase cinquenta anos. É diferente de um adolescente de vinte e quatro, vinte cinco e mesmo no segundo grau, de quinze a dezoito anos, mais ou menos o normal. Então eu consegui entender isso muito bem, talvez eles não. Nessa faixa etária já é mais difícil de estar entendendo.

__ Por ser um curso de bacharelado e licenciatura nem todos tinham essa perspectiva de ser professor. Então às vezes ...

Não tinha. Normalmente: eu não quero dar aulas... Já viu? E são os primeiros. (risos) que a gente vê... Agora quem realmente...

__ A contribuição destas disciplinas para o seu trabalho, hoje, no Ensino Médio...

Ah. Eu achei muito importante. Por que...

__ Como você disse, não domina a teoria, mas naquele momento que você está no cotidiano da sala de aula...

A reflexão... Se foi feito, realmente um bom trabalho. A gente preocupa antes, com as estratégias que vão levar os alunos realmente ter aquele conhecimento. Se vai conduzir. Se vão atingir os objetivos deles. É um pensar que às vezes não existia. É um pensar...

__ Era mais automático.

É. Era mais automático. Então é um pensar que realmente a gente...

__ Com o foco só na transmissão do conteúdo.

É. Então a gente se preocupava muito com o conteúdo, mas não sabia se aquilo estava, realmente, atingindo eles. Agora realmente a gente prepara melhor, busca, até mesmo mudando mais as metodologias. É... Eu tinha também uma preocupação de, eu queria assim... Eu ia explicando, explicando, explicando... Muitas vezes... Até uma professora minha falou: __ Rosângela, será que realmente é... Está atendendo... Só de me ouvir? Eu achava que tinha que explicar muuuuuito.

E às vezes eu deixava, tirava a oportunidade do aluno, dele estar trabalhando, sabe como? De ele estar participando... Vamos supor... Não dava um texto, sabe como? Para ele estar analisando. A gente levava tudo de mão beijada. E com a pedagogia, com as matérias pedagógicas eu aprendi que nem sempre é o correto. Nem sempre é o melhor. Então me ensinou muito a estar diversificando as metodologias. É... Assim realmente, um pensar... Toda aula ela é preparada, que eu tenho uma meta que eu quero atingir. Depois tem assim os tipos de avaliação que também mudou muito. Como eu avalio meu aluno hoje...

__ É um conjunto de fatores...

Um conjunto de mudanças, de fatores que vai me ajudar a avaliar. Hoje, eu jamais reprovaria um aluno por causa de um ponto, dois. Ele tem mais coisas que podem ser aproveitadas.

É o próprio processo de revisão.

__ E você acha que tem alguma coisa que precisaria ter sido trabalhado em sala de aula?

Sinceramente não. Acho que ficou... Por exemplo... A base foi feita. Agora a gente vai mudando, vai pegando mais experiência, vai vendo o que deu mais certo e vai ver se está... Planejando, pensando. Então, as matérias pedagógicas só abriram mais a cabeça, certo? Tirou aquela viseira que você tinha de só conteúdo, conteúdo, conteúdo específico. Não. Outras maneiras de estar trabalhando com o aluno, de estar pensando, se realmente se está chegando ao objetivo, se está atingindo, ser mais amiga deles, tudo isso, sinceramente, eu aprendi foi com a pedagogia mesmo.

E o resultado, como você me perguntou, eu acho foi muito positivo e posso sentir nas próprias avaliações hoje.

Hoje sou avaliada, colocam meu nome, tenho um código, várias perguntas são feitas e aí eu vejo que realmente... Quase todos, na nota quatro eu estou com três vírgula oito, três vírgula nove, quatro. Então uma mudança... Para quem tinha uma nota dois passar para uma nota quatro depois das matérias pedagógicas... E mesmo no dia-a-dia. Eu me sinto mais realizada hoje. Por que eu tiro essa lição para saber estar lidando com o aluno.

DEPOIMENTO N.º. 02**Depoente: PROFESSORA CAROLINA*****Data:** 28/08/08 – 5ª feira.**Local:** Escola Estadual Dom Lustosa**Duração do depoimento:** 15'56''**1ª Sessão:** Depoimento livre e dirigido.**Tema:** Formação geral e pedagógica

Então Goretti, o que eu tenho a dizer sobre o curso de Letras é o seguinte: é que antes de eu frequentar esse curso, é até engraçado, você vai até achar estranho, talvez ou talvez você reconheça isso.

Antes de eu começar o curso de Letras, por motivos desconhecidos, que eu não sei quais são, eu era uma pessoa totalmente bloqueada, inibida mesmo, fechada, não conseguia expor nenhuma idéia. Tinha bastante conhecimento, por que eu lia jornais, essas coisas... Livros não, mas jornais até a época eu lia bastante e estava sempre atualizada. Porém eu tinha uma dificuldade assim...

__ Uma insegurança de estar expondo...

Não conseguia expor de jeito nenhum, você está entendendo? Dava um bloqueio, um gelo, uma timidez, uma tremedeira e eu passava muito mal e não conseguia. **(o telefone toca).**

E... Um dos motivos pelo qual resolvi fazer o curso de letras é que eu trabalhava numa empresa em São Paulo e eu precisava de letras, porque eu era secretária. E eu queria ser graduada, receber minha graduação dentro da empresa, ou seja, as minhas devidas promoções. E para isso eu precisava ter um curso superior. E eu achei adequado o curso de letras, embora eu falasse: jamais vou conseguir ser uma professora, porque desse jeito eu não consigo falar com ninguém. Eu não consigo bater papo com ninguém. Não conseguia bater papo. Não conseguia exprimir uma idéia sequer.

Ainda assim eu resolvi fazer o curso, sabe Goretti. Lá vou eu, vou tentar. Vou ter que me virar para conseguir fazer esse curso.

__ Era uma alternativa que você achava que poderia te ajudar nessa questão?

Isso. E o medo de falar, de enfrentar o público... Nossa! Era uma coisa extraordinária. Eu ficava transtornada.

E eu mesmo me perguntava:

— Meu Deus do céu! Será que algum dia eu vou conseguir expor uma idéia minha? Será que eu vou conseguir conversar com alguém, nem que seja dos meus problemas que eu nem sei quais são? Professora, jamais! Era fora de cogitação.

Bem... Eu resolvi fazer o curso assim mesmo. Eu me lembro bem que eu cheguei à faculdade, no primeiro dia de aula e era um auditório, sabe, com mais de cem alunos, uns duzentos... Aproximadamente uns cento e oitenta, por aí. E tinha aquela escadaria, parecia o Maracanã. **(risos nervosos).**

A minha timidez era tanta que eu fui me sentar lá na última, eu procurei a escada lá no alto e a minha intenção era ficar bem escondidinha, com medo de que alguém fizesse uma pergunta pra mim. E eu falei: certamente eu não vou dar conta de responder desse jeito você está entendendo? Então eu queria ficar lá, bem escondidinha mesmo.

E durante o início, as primeiras aulas eu fui conhecendo os professores, as matérias que eu iria ver no curso. E eu falei:

— Escrever? Goretti! Eu não escrevia não! Eu não conseguia... Meu bloqueio era tanto que eu não conseguia escrever na lousa, não.

Então se um professor me mandasse lá na lousa, ia ser aquele desastre mesmo. Ia escrever e escrevia letra por letra... Mas aquilo bloqueava, não tinha seqüência. Era uma coisa assim fora de série.

E eu sentei, lá no fundo, escondidinha, tímida, esperando.

Um dia eu conheci o professor de redação. Ele pediu para fazer uma redação... Várias redações, eu escrevia assim, mas ele não recolhia, não.

Um dia ele falou assim:

— Agora, vocês vão fazer por conta própria... Deu um esquema lá, a ser seguido, para fazer uma descrição.

Eu me lembro bem. Era o caminho de volta para casa, sabe. E eu como tinha ido de ônibus para a faculdade, naquela noite mesmo eu me sentei no ônibus e comecei a pensar e observar. E comecei a esboçar aquela redação. A tal de descrição. E comecei a escrever.

E no dia seguinte, na aula seguinte, a aula de redação... Técnicas redacionais que chamava, é... Eu levantei lá do fundinho, porque eu tinha que entregar a redação... Tinha um monte de escadas, mas eu fui lá entregar minha redação... Eu tinha medo de entregar redação, porque nos anos anteriores, no Ensino Médio, que eu havia feito, todo mundo riscava minha redação todinha devido aos meus erros gramaticais que eram muitos.

— Então a questão da avaliação é que te deixou um pouco inibida?

Eu pensei... Posteriormente eu pensei nisso, mas inicialmente eu não sabia o que era. Então eu não compreendia, eu não tinha entendimento sobre isso. Então eu entreguei a minha redação. E todas eram consideradas um lixo, eu só tirava nota baixa. Por quê? Porque eu errava muito em gramática, eu era péssima em gramática. Então as minhas notas eram baixas por causa dos meus erros. O professor ia riscando, descontando... Riscando, descontando...

Aí... Mas eu entreguei certa que seria mais um desastre. E quando ele veio trazer as redações de volta, ele havia separado lá umas cinco ou seis redações como sendo as melhores. E, por incrível que pareça você acredita ou não, a minha estava entre elas.

__ Foi uma libertação para você?

Não menina... E olha, esse professor era o máximo, e ele aquela inteligência... Eu me emociono até hoje, com aquela inteligência dele, em falar e analisar. E a minha, ele me disse que era a melhor. Eu tirei a nota máxima aquele dia. E aquilo eu tremia e eu chorava. E foi aquela tremedeira, as lágrimas foram descendo e a emoção tomou conta de mim. E foi aquele negócio. Eu fiquei paralisada um tempo, mas fui lá receber. Mas eu tava tremendo, mas tremendo muito... Eu voltei com aquela redação, mas eu pensava que eu era uma pessoa totalmente desprovida de idéias, sabe. Eu pensava que não tinha...

__ Pelas experiências que você teve até então?

É. Por que eu estava bloqueada. Eu tinha medo de entregar, tudo vinha riscado. Tudo era péssimo. Mas, não era. Eu tinha idéias... O que eu errava era a gramática.

__ Às vezes, a própria situação te levava a não conseguir expor suas idéias...

Ele não havia corrigido os meus erros e eu perguntei:

__ Mas não tem erros, professor?

E ele respondeu:

__ Erros sempre tem, mas eu como professor de redação, eu tenho que analisar é conteúdo. Não é erro gramatical. Eu não tenho que ficar riscando sua redação.

Gente! Eu fiquei feliz demais com aquilo. Então eu comecei a perceber que eu não era aquela pessoa desprovida de idéias. **(Está vendo, eu me emociono ao falar disso, até hoje)** Eu tinha era problema gramatical. **(A professora chora).**

Aí, o curso... Então eu fui ficando mais “assanhadinha”. Comecei a sair... Não fui logo para a primeira carteira, mas aos poucos eu fui mudando de carteira.

__ Ganhando segurança para participar...

Isso. E a cada... Lá o curso era semestral, não era anual. E a cada final de semestre nós tínhamos uma avaliação, onde o pessoal demonstrava se tinha aprendido aquela parte. E passávamos para o outro semestre.

Mas, aí, a cada semestre ia diminuindo os alunos. Tanto é que quando eu terminei o curso de graduação nós éramos apenas trinta e três alunos. Para quem começou numa sala de cento e oitenta, você vê que...

__ É. Foi uma...

... A reprovação. O pessoal vai desistindo. Muita gente não consegue chegar ao final do curso. Então, a sala vai ficando pequena.

Mas aí eu consegui perceber que o problema não era falta de idéias, era gramática.

Então eu falei:

__ Vai ser mais uma etapa a ser vencida.

E eu falava com minha professora de Português:

__ Você é meu calo. Você pega no meu pé, porque eu não consigo fazer análise sintática de jeito nenhum.

E naquele tempo não tinha a metodologia de hoje. A gramática não era vista no contexto como é visto hoje.

__ Era fragmentada?

Era fragmentada. Era, por exemplo, análise morfológica, a classe de palavras, tudo isolado.

__ Sem uma ligação?

Sem ligação. E hoje não. Hoje ela é vista num total. E... É completamente diferente. Mas, mesmo assim eu estudei com afinco, aquelas regras e consegui...

__ Conseguiu, como um desafio?

Como um desafio.

__ Você já tinha vencido um desafio...

É. Eu estava obstinada a aprender.

E eu falei:

__ Já que eu venci esta etapa que para mim era impossível de ser vencida, eu falei, o resto é decorar. Esse negócio aí, eu vou decorar análise sintática, esse negócio de coordenadas, subordinadas...

Eu saí com uma vontade, com uma obstinação de aprender aquele negócio e falei:

__ Eu vou aprender.

Mas ainda assim eu não pensava em ser professora, não.

E livro? Não havia lido nunca, nunca um livro. Ninguém me ensinou a ler alguma coisa. E eu não li não... E durante as minhas aulas, também, de Literatura Brasileira e de Literatura Portuguesa, eu passei a gostar. Não. E eu tinha uma dificuldade de ler. Eu lia e

relia, porque eu não entendia não. Era um problema... Faltava-me concentração para ver determinada... Eu tinha que ler, reler e voltava lá na primeira página e lia, e comecei a despertar também nesse sentido, você está entendendo. Eu comecei a forçar minha mente... Os outros lêem e entendem. Por quê? Eu não sou mais burra. Meu problema era bloqueio mesmo...

__ Faltava era mais segurança...

... Era bloqueio em escrever. Eu não conseguia escrever. Eu escrevia na lousa, ninguém entendia. E eu tremia e o pessoal falava que eu tinha problema de coordenação motora, mas eu não tinha. Eu era ótima motorista de veículo, como é que eu poderia...

__ Era mesmo esse bloqueio de expressão, tanto na parte oral como escrita.

... É. De expressão.

__ Mas, mesmo quando você fala que não tinha pretensão nenhuma de ser professora, mesmo pensando assim...

Não. Porque eu não me achava capacitada, não.

__ ... Como é que você percebeu, com essa certeza de não ser professor, como é que você conseguiu acompanhar as disciplinas pedagógicas que te prepararam para ser professor?

É o que estou te falando. Durante a leitura eu insistia, lia duas, três vezes até entender e com o tempo, pelo hábito, por que tínhamos que fazer aquilo lá, nós líamos um livro, semanalmente. Não era assim, de vez em quando, pelo menos um era cobrado. Às vezes não tinha disponibilizado na biblioteca nós tínhamos que comprar o livro, tanto é que eu tenho a minha biblioteca pessoal, porque eu comprava, por que não tinha disponibilizado para todos os alunos, então nós tínhamos que comprar e com insistência, eu fui suprimindo isso. Agora, não. Agora eu leio numa boa.

E depois? E para escrever?

Eu falei:

__ Professora eu não vou poder ser nunca. Jamais. Eu vou ter que continuar, aposentar e não ser professora.

Mas depois eu falei:

__ Gente! Eu estou gostando de Literatura, eu estou gostando disso, por que não transmitir isso. Eu vi que eu já estava...

Eu estudava tanto aquilo que... Eu comecei a pensar em regras. Eu vi que eu estava dominando o português, a parte gramatical, porque eu falava:

__ **Problemas de acentuação? Revólver: é uma paroxítona terminada em “r”, vai o acento. Táxi: Ah! É uma paroxítona terminada em “xi”, então em que ter o acento. Eu comecei a sortear as regras e eu vi que eu estava comandando a matéria.**

__ **Então o processo foi te mostrando aos poucos, o que era possível?**

Foi o processo sim, que estava me mostrando o que era possível. E eu dominei...

__ **E você se lembra quais as disciplinas pedagógicas você teve, que lhe prepararam para o ser professor?**

Para o ser professor a didática e a prática de ensino.

__ **E como foi o trabalho? A contribuição dessas disciplinas?**

Pois, é. Essa disciplina me ajudou na parte de planejar alguma coisa. Não só na vida escolar, não. Na vida pessoal, também porque o planejamento a gente tem que fazer para não perder o controle das coisas. Ajudou muito também... Se bem que eu acho, atualmente, devido aos baixos salários dos professores, os professores deixam esta parte de lado, por que ele tem que cumprir dois, três... Trabalhar aqui, trabalhar à tarde em outro, trabalhar... Como é que ele vai ter tempo de fazer um bom planejamento e aprender a cronometrar o tempo, ali que a gente aprendeu muito bem como é que fazia isso nas aulas. Mas lá...

Eu vejo que hoje em dia, que não é viável isso. O ideal seria que todos ganhassem um salário digno para que não precisasse trabalhar tantos horários, para fazer um trabalho bem feito.

A educação pode melhorar, mas tem que dar oportunidade para o professor, para ele poder melhorar, porque se ele tem que trabalhar dois, três horários, para ele ganhar o suficiente para ter uma vida mais ou menos, porque nem assim não dá uma quantia lá, assim que dá para viver numa boa. Então ele tem que trabalhar três horários, vai dar tempo de ele fazer um planejamento?

__ **Para ele aplicar todos aqueles conhecimentos adquiridos na faculdade?**

Não dá, sabe Goretti. Eu acho isso, hoje em dia, muito inviável.

Mas eu aprendi muito.

__ **E quando você foi para a sala de aula esse aprendizado, nessas disciplinas, nessa parte de reflexão sobre a escola, você acha que te ajudou em alguma coisa?**

Ajudou.

__ **Ou precisava ser mais aprofundado mais?**

Ajudou muito. A escola que... Eu vou te contar. Essa faculdade lá, ela é muito renomada em São Paulo, a São Marcos. Eu não sei se você já ouviu falar dela. Os professores são muito bons. É muito boa. Os professores são todos os da USP. São muito eficientes,

muito competentes. Eu gostei demais de fazer esse curso. Acho que foi o melhor curso que fiz na minha vida. Foi esse lá. De Letras. Ensinou-me muito. Ensinou-me a ser a pessoa que eu sou hoje.

Eu acho que hoje eu sou segura. Hoje eu não tenho medo, eu não tremo mais. Não tenho medo de dizer as coisas, porque hoje eu falo com confiança aquilo que eu sei e tenho consciência. Despertou-me muita coisa. Eu só tenho que falar que isso aí foi a base para minha vida. Não só como professora não. Como pessoa, ser humano.

__ Lá você conseguiu reconstruir toda a sua formação?

Tudo isso. Valeu demais.

DEPOIMENTO N.º. 03

Depoente: PROFESSOR ENRICO*

Data: 04/09/08 – 5ª feira.

Local: Colégio PRISMA.

1ª Sessão: Depoimento livre e dirigido.

Tema: Formação escolar, Geral e Pedagógica.

Olha, eu entrei na UFG em 90, 89 para 90. E naquele tempo a gente discutia muito no curso justamente o que nós seríamos: Professor de Geografia ou Geógrafo? Ou as duas coisas?

__ O curso lá, era Licenciatura e bacharelado?

Licenciatura e Bacharelado. E uma discussão que permeava o curso era se era mais importante ser licenciado ou bacharelado? Se deveríamos fazer os dois ou só um. E se a proposta do curso da licenciatura era o bastante para você ser professor. Era o esquema do “três mais um”. Não sei se vocês conhecem por aqui. A licenciatura, em três anos de Geografia pesada mesmo, muita aula, e depois um ano com a Geografia entrando pela janela, digamos assim, e a formação pedagógica.

Então, havia muito conflito também. A gente vinha de uma formação geográfica e, de repente, no quarto ano ia lidar com os pedagogos.

__ Um direcionamento bem diferente.

Embate teórico muito acirrado. Aquela formação naquele tempo, é... A gente era do curso de humanas. Universitários, assim, politicamente bem ativos. Partido. Aquela coisa toda.

Então, a gente brigava mesmo. Então, a formação pedagógica... Quando chegou essa hora, nós começamos a discutir o seguinte:

__ Será que não seria mais interessante é... Inclusive nossas turmas, naquela época, foram importantes para ajudar a repensar a grade curricular... Se era interessante... Não seria mais interessante nós começarmos no início, desde o primeiro, tendo a formação pedagógica desde o primeiro ano?

__ Permeando todo o curso?

Permeando todo o curso. Isto nós discutimos, principalmente no quarto ano, que era hora de discutir isso. E, de repente, a gente se viu assim: tenho que ser professor agora, e daí?

Eu não tive dificuldade porque eu já tinha feito magistério. Eu já era professor quando eu entrei na faculdade. Mas a gente percebeu aí uma certa desvinculação da teoria e da prática, e a princípio o que eu pude perceber é que a formação pedagógica que nós, no quarto ano... Que, por exemplo, é no quarto ano é que era licenciatura que você podia optar. Ou fazer o bacharelado ou a licenciatura.

Mas, na política do curso de geografia, todo mundo fazia licenciatura para depois fazer bacharelado.

__ Eram cinco anos?

Eram cinco anos. E mais uma quebra. Por que depois o bacharelado novamente esquecia a pedagogia de lado e voltava para o trabalho geográfico. E neste momento da discussão da Didática, de Métodos, da Psicologia, que vocês estão acostumados a lidar, para a gente era complicado. E um ano era pouco. Então eu percebi, por exemplo, em muitos colegas, que a teoria não tinha... Ele não conseguia aplicar aquilo na prática, o que aprendia na sala de aula, jogar para o estágio ou alguma coisa assim.

__ Quem não tinha uma noção de como se organiza uma escola?

Quem não tinha... É. Inclusive, minha turma formou quatorze. Nós entramos quarenta, formamos só quatorze. O curso era bem seletivo, peneirava muito. E destes quatorze eu acredito que uns cinco ou seis só se tornaram professores, que deram conta de entrar no mercado e trabalhar. É claro que não é só uma formação pedagógica que influencia.

__ É um processo?

É um processo. Que vem da pessoa também. Mas nós sentimos que... Que existia uma lacuna, existia.

__ Na associação desses conhecimentos?

Na associação desses conhecimentos. E nós sempre brigamos muito com os pedagogos, que você aprendia geografia e depois tinha que aprender como ensinar aquilo. Você não aprendia geografia junto com o aprender ensinar.

Então... E outra coisa...

__ Perde, um pouco a contextualização?

Perdia a contextualização. E nós resistíamos muito aos pedagogos. Discussões gigantescas, teóricas, que a gente não aceitava aquilo, não podia, aquilo não era... A gente não achava interessante, aquela linha de pensamento.

__ Até porque a discussão crítica é muito própria da geografia?

É. Justo. A gente via numa linha marxista, leninista, de Rosa Luxemburgo, sabe? Essas leituras aí, que eram uma tendência bem... Uma tendência do curso de geografia, de

gente muito politizada. E, de repente, entra no quarto ano, já não se falava mais nisso. Tinha que aprender a dar aula, estudar teoria de psicólogo... Então ficou um negócio vago, muito vago.

E eu percebia isso no estágio. Estágio supervisionado, no quarto ano. E que, inclusive depois, eu virei professor, no quarto ano, de didática e prática de ensino de geografia. Dois anos depois de formado.

Mas eu percebi, por exemplo, com os colegas, quando eu fui dar aula... Para o meu professor de didática, eu dei uma aula só, por que ele falou:

__ *Você dá só uma aula. Eu não vou ficar perdendo tempo com você não.*

__ **Porque ele já conhecia...**

__ *Eu vou por outros.*

Eu dei uma aula. Ele me deu dez na aula e me mandou embora. Eu já dava aulas há quatro anos. E ele foi trabalhar com os colegas.

E a gente podia assistir à aula do colega, inclusive para dar sugestão. Ele usou um método que era o seguinte: o nosso professor de didática, o que eu virei depois, era geógrafo, entende?

__ **Bacharel?**

Bacharel. Licenciado também.

__ **Mas atuava mais na geografia?**

Na geografia. Na geografia. Aí, nós tínhamos as disciplinas pedagógicas e o professor da geografia que dava didática. Então, nem ele também tinha muito isso. Mesmo porque, depois eu me tornei... Assumi essa cadeira, sendo só licenciado e bacharelado. E pronto. Eu até tinha entrado no mestrado em educação, mas eu acabei largando depois.

Aí complicava ainda mais, porque nós estávamos com os pedagogos e íamos dar as aulas com o professor nosso, da geografia. Então, teve muitos colegas que não deram conta. E seguia todo aquele planejamento, rígido, como o professor pedia: faça a preparação da aula, fazia tudo aquilo... E aplicava, aplicava. Mas, do meu ponto de vista, ficava muito medíocre. Não conseguia contemplar...

__ **De certa forma ficava muito teórico?**

Ficava muito teórico. Porque dar aulas não é só fazer um plano de aula e ir para a sala de aula. Não é só fazer um plano de aula, e chegar lá e aplicar. Primeiro que depende da sala...

E outra coisa: em minha opinião, eu achei que o estágio foi muito curto. E até hoje é assim. Quando eu era professor, eu consegui que cada aluno desse, em média, dez aulas.

__ **Em sala? Em formação? Não no estágio?**

Em sala. Não só. Nós tínhamos aulas com a gente na faculdade, tipo simulando uma aula com a gente, e depois ia para as escolas públicas da cidade, e, no caso, a gente organizava, a gente fazia os contatos, conseguia as salas de aula para levar os estagiários. E... Então, assim, pegava sala de todo jeito.

__ E era aí que essa dificuldade ressaltava?

Aí é que percebia o que aquilo ali não estava dando certo. Não dava conta da sala de aula. E o professor, por exemplo, dava... Como eu estava dizendo, eu consegui fazer com que eles dessem dez aulas. Normalmente, eles davam seis, oito, só e pronto! Eu me esforcei para eles darem umas dez aulas. Eu acho que eles tinham que dar umas trinta. Porque ele não sai, nunca, pronto para ser professor.

__ E em escolas diferentes?

E em escolas diferentes. É tanto que, essa turma que eu formei, de didática e prática de ensino é... E eu já era professor há muito tempo, nessa época, muitos alunos chegavam para mim e diziam:

__ Arruma aula pra mim, em tal lugar assim...

E eu falo:

__ Oh, vou tentar. Mas vão me perguntar uma coisa: a primeira coisa que o pessoal da escola particular pergunta:

__ Qual a experiência?

__ Tenho estágio.

__ Não tem nenhuma.

Então... E a dificuldade para entrar no mercado de trabalho. No ensino público, faz concurso, passa e entra. Com toda as dificuldades vai levando. Vai levando. Mas, se for para o ensino particular, não entra nunca. Porque, para todos tem que ter uma experiência. Então tem que... Então a solução é o que? A escola pública. Entrar na pública.

__ Até ganhar experiência.

Eu comecei na pública. Concurso do Estado e da prefeitura. Trabalhei três anos. Entrei na escola particular, virei as costas e nunca mais estive em escola pública. A não ser a universidade.

Então, a coisa é mais ou menos por aí. Mas é um drama da geografia. Aí, eu não conheço os outros cursos.

__ É a mesma coisa.

O problema do três mais um...

__ Isso. O próprio MEC já não aprova mais. Mas, assim, no geral, para você, sua formação, seu processo, tirando a questão da dissociação teoria/prática, contribuiu para que você se tornasse, realmente, professor?

É. Contribui. Contribuiu, por que... Mas eu acho que contribuiu mais

__ A base que você já tinha?

... Mais porque eu já aplicava.

__ E também o conhecimento anterior que você já tinha, com o curso de magistério?

Justamente. Era mais fácil. Dava para fazer a ponte. Virou uma via de mão dupla. O que não acontece normalmente. Porque hoje, você tem que primeiro terminar para depois virar professor. Então fica falho, fica bastante falho isso daí.

__ Muito distante...

Muito distante. Muito distante. Fica muito teórico.

__ ... A formação da atuação?

Eu penso o seguinte: independente de que curso seja, se é licenciatura... O máximo possível... Tem que dar teoria, obviamente, mas tentar trazer para o que chamo de práxis. Buscar a práxis, que é essa ponte da teoria e da prática. Porque o profissional que sai daí...

Nós, se formos pensar, por exemplo, aqui em Patrocínio: por que eu venho de Goiás para cá? Não tem tantos professores formados em geografia por aqui? Porque eles não estão assumindo isso aqui? Não seria muito mais fácil, para a cidade, para a escola? Eu estou levando o dinheiro de vocês para lá. Mas... e tem muita gente aqui precisando. Talvez passe até por aí... Por quê? Porque não tem um profissional que dá conta. Mas é certo que você pode jogar teoria na cabeça dele o tanto que for, mas se ele não absorver, não vai resolver.

Eu penso que o magistério, ele... Não sei se pode dizer se é dom, o que tem nisso, se é vocação. Por exemplo, para ser padre, tem que ter uma vocação, se não dá conta...

No meu curso, não formava o professor. O cara que não dava conta saía do curso.

__ É. Talvez, vamos dizer que era o início. Aquele que tinha a pretensão de atuar...

Ou a necessidade.

__ ... Ou a necessidade, ele buscava outras formas. Ainda é assim.

Ainda é assim.

__ Por que realmente... Três anos, hoje nós temos as licenciaturas com três anos. E para trabalhar todas... Tanto a formação pedagógica, como a formação específica, é muito pouco.

Pelo sistema seriado ou semestral.

__ Semestral.

Por que no meu tempo era seriado. E em todos os anos tem disciplinas pedagógicas?

__ Na geografia começa a partir do segundo período.

Segundo período... Então já no primeiro ano.

__ É. Desde o primeiro ano já tem as disciplinas teóricas e a partir do quarto período eles já começam com a prática, também. Prática e estágios. Na metade do curso.

É. Então já evoluíram bastante.

__ É. Já houve uma mudança a partir do próprio MEC. Já é uma necessidade.

Eu vivi o período da discussão disso. Agente questionava...

__ Dada a situação que vocês vivenciaram?

Justamente. Nós questionávamos isso e discutíamos o tempo todo em seminários, encontros. No Brasil todo. E discutíamos isso aí: que a grade estava errada e que tinha que resolver de alguma forma. Com certeza...

Mas até quando eu era professor, em 99...

__ É, não, é recente isso. 2003... Me parece que houve essa mudança. As diretrizes.

DEPOIMENTO N°. 04**Depoente: PROFESSORA GABRIELLE*****Data:** 28/02/09 – domingo.**Local:** Residência da entrevistadora**Duração do depoimento:** 08'29".**1ª Sessão:** Depoimento livre e dirigido.**Tema:** Formação Geral e Formação Pedagógica.

Bom! Esta história de ser professor vem de muito tempo. Por que na escola, eu acho que eu nunca tive um professor de redação, português e inglês que eu pudesse reclamar. Pelo contrário. Todos eles me marcaram... Foram os professores dessa área. Da minha formação. Mas aí, quando eu cheguei ao final do Ensino Médio eu pensei em ser psicóloga.

Prestei vestibular, comecei Psicologia e com um ano e meio eu vi que não era exatamente aquilo que eu queria. E eu sempre gostei demais de literatura. Então eu pensei em fazer Letras.

Na verdade, antes de entrar na Psicologia eu falava que assim que eu me formasse eu faria Letras, também.

Então eu deixei a faculdade e comecei o curso de Letras aqui mesmo. E, eu acho que foi um curso em parte muito bom e em parte, um pouco falho.

É... Tenho que confessar que nunca fui uma aluna assim... Muuuuito, muito exemplar, em parte, por que eu não gostava de assistir algumas aulas. Então eu não era muito presente em sala, mas por outro lado eu buscava muito, estudava muito, eu participava de congressos, de atividades de extensão. Isso eu sempre busquei participar.

Eu acho que se... Por ser um curso de formação, ele ficou um pouco a desejar assim... Em questão da matéria, por exemplo, da didática, em como fazer planejamento... A gente fez tudo isso assim, mas acho que ficou até meio utópico, dentro da sala. Principalmente as questões de disciplina, de manejo de sala... A gente sempre trabalhou isso, mas pra mim, aquilo parecia muito distante da realidade. Principalmente quando eu comecei a fazer estágio.

Essa realidade de escola pública, principalmente assim na fase de quinta a oitava, que eu acho, particularmente, mais complicado. Eu acho que ficou muito a desejar, foi uma coisa que ficou assim meio vaga. Na sala de aula, a gente aprendia uma coisa, parecia que seria

muito fácil, muito simples, muito bonito e na realidade, nada daquilo que a gente aprendia... Não nada, mas a maior parte era difícil de colocar em prática. Muuuuito complicado até.

Mas eu ainda acho que as outras disciplinas... Eu acho que só a carga horária que ficou um pouco reduzida. Porque eu me formei em três anos e eu acho que não dá pra ver tudo. Especificamente na literatura: conto de literatura infanto-juvenil, a gente teve... Conto a gente teve dentro de um semestre, acho que a gente deveria ter pelo menos um ano só para estudar sobre conto na literatura juvenil. Então ficou muito reduzido e... Enquanto algumas outras matérias a gente tinha muito durante o curso e não era... Não que não fossem necessárias, mas não era necessário que estendesse tanto. Então é assim uma questão meio complicada.

E...

___ Dentro desta parte da Literatura quando você fala que deixou um pouco a desejar, como é que você consegue perceber no trabalho das disciplinas, o como ensinar? Como foi esse processo na faculdade, em termos de orientação, de como colocar isso em prática na sala de aula, foi de uma forma mais próxima da realidade?

Foi. Isso que eu te falei de literatura, eu acho que foi assim... Foi muito dentro do que eu estou trabalhando hoje. É... A única coisa nessas disciplinas... Eu acho que foi mesmo o tempo para estudar. Como o curso fechou em três anos. Ficou muito reduzido. A gente teve que cortar alguns conteúdos que não... Não que fossem menos importantes, mas que não fossem os mais importantes, principalmente por causa da questão do tempo. Mas eu acho assim, que foi muito bem trabalhada, tanto a literatura brasileira quanto a literatura portuguesa. Foi muito bem trabalhada, foi muito forte.

É... É uma percepção minha, particular, assim que eu acho que foi uma disciplina que a gente teve que não teve, pelo menos até hoje, muita utilidade, que a gente poderia ter aproveitado o semestre com Literatura Brasileira. Foi Literatura Norte-Americana. Porque, eu sinceramente, acho que ela não seja tão rica... Não que eu não goste, mas é que eu acho que ela não é tão proveitosa como nossa Literatura.

Mas a questão de como trabalhar isso em sala... A prática pedagógica em Literatura, eu acho que foi muito bem trabalhada. Só mesmo o tempo. A gente teria que ter tido mais aulas ou até mesmo mais períodos para trabalhar isso.

___ E assim: no conjunto das disciplinas no geral do curso, como é que você consegue perceber esta preparação para o ser professor? Ajuntando, assim, tudo: o que foi trabalhado, como foi trabalhado, como foi orientado?

Foi em partes boa e foi em partes eu acho que fraca, justamente por isso. Por que... Na questão do estágio, por exemplo: a gente foi atrás, batalhou, a gente viu como que é a realidade, mas em certos momentos a gente ficou assim um pouco perdido. Ficou um pouco solto, sem saber para onde ir. Mas... No geral, a parte da prática pedagógica foi muito bem trabalhada. Foi bem mais próximo da realidade do que esta questão da didática em termos de disciplina, de manejo de turma. Foi bem mais próximo daquilo que a gente ia fazer, como ia ser, o que a gente ia enfrentar quando formasse. Então eu acho assim... Foi beeeem contraditório: em partes foi bom e em partes foi... Um pouco soltas, um pouco vago.

___ Quando você se refere à questão da... Do distanciamento, no conteúdo da didática, em termos de teoria e prática é talvez uma das necessidades que precisam ser aprofundadas no curso. Além desta, você vê ou você conseguiu perceber mais alguma necessidade, mais alguma questão que precisava ter sido aprofundada, para ajudar melhor, agora no seu trabalho?

Eu acho que é... Não foi tanto, mas faltou um pouco de acompanhamento assim, mais de perto na questão do estágio, na questão das aulas de prática, que eu acho que, principalmente no último período ficou assim... Ficou um pouco soltas.

A gente poderia ter aproveitado melhor as aulas. Para aprender coisas que realmente a gente fosse utilizar quando... Dentro de uma sala de aula.

Eu acho que faltou muito a questão de ter mais extensão... Eu acho que a gente poderia ter aproveitado mais. Ter tido mais incentivo, principalmente dentro da faculdade, por que não tinha muitos cursos, congressos... Pesquisar mais, apresentar mais as pesquisas, vincular isso mais à sala de aula. Eu acho que nesse ponto ficou falho. Além da didática, isso poderia ser melhorado. E... A questão do conteúdo mesmo. Claro que a gente não entra na faculdade... A gente tem de buscar, é... Estudar sozinho. Muita gente... Eu percebi que muita gente da minha turma, por exemplo, tinha muita dificuldade em Língua Inglesa. E... Eu acho que se a gente tivesse tido um curso mais extenso a gente poderia aprofundar mais o conteúdo.

DEPOIMENTO N°. 05**Depoente: PROFESSOR GUSTAVO*****Data:** 13/03/09 – 6ª feira.**Local:** Escola Estadual Dom Lustosa**Duração do depoimento:** 15'00''**1ª Sessão:** Depoimento livre e dirigido.**Tema:** Formação Geral e Pedagógica.

Bom. Todo o meu processo de formação, o início de formação acadêmica eu não pensava pelo lado de talvez um dia enfrentar uma sala de aula. Já pensava que por eu ter um curso de filosofia ia me dar uma garantia maior de talvez uma outra possibilidade de outro curso, ou uma outra coisa nesse sentido.

Mas... Durante os estágios eu me senti entusiasmado. A gente estando dentro de uma sala de aula junto com um professor que nos dava liberdade de poder entrar junto com ele e também discutir junto com ele também perante a turma, alguns assuntos que logo, logo... Então isso acabou muitas das vezes facilitando para que eu tivesse esse interesse maior por estar em contato com os alunos, com a escola, com a educação em geral.

__ Conhecendo aquela realidade?

Conhecendo aquela realidade que a gente já sabia que não era uma realidade tão fácil por se tratar também de uma escola de periferia. Então a gente via que havia problemas, havia dificuldades, mas, que o único modelo de por estar em busca de salvar essa juventude que estava naquele período ali era a de que a educação fosse o maior meio. E a gente discutia dentro dos projetos e elaboração de trabalhos sobre essa questão, de estar levando ao aluno, deixando que a educação o tocasse e não o contrário, que talvez outro tipo de modalidade, tipo violência ou qualquer outra coisa pudesse estar dando patamares maiores do que a própria educação.

Então em projetos, até mesmo a gente desenvolveu um...

__ Isso na disciplina de estágio?

Isso na disciplina de estágio. Queee... O nosso professor até mesmo nos elogiou e também era... A metodologia a qual a gente empregou que era a formação de grupos e trabalhar era essa questão. Dividiu-se a sala em grupos, mas com quem os grupos ficassem

mais fáceis de trabalhar a questão que a gente já tinha colocado em pauta para cada um deles. Isso facilitou muito. E a gente começou a ver as melhoras que os alunos começaram a ter. Dentro até mesmo da... Com um interesse maior por buscar e questionar, dentre outras formas de cunho educativo, por que a escola começou a estar observando mais também, a ter mais contato com esses alunos.

__ Não foi só um trabalho de sala de aula, mas que envolveu a escola como um todo?

Que envolveu a escola como um todo...

__ Vocês conseguiram com esse trabalho despertar esse compromisso da escola?

Exatamente. Até mesmo a escola... Não foi somente pela área da filosofia. A gente incorporou junto com a área da filosofia, geografia e história que como se diz já é uma área das humanas. Os professores que lá estavam e nós estagiários que também estávamos juntos com esses professores, conseguimos desenvolver esse projeto de trabalho.

__ Um trabalho interdisciplinar?

Um trabalho interdisciplinar. Mas isso sem esquecer que já que os alunos gostam daquela questão:

__ Professor está valendo quanto? Está valendo quanto?

Mas assim, a gente sempre querendo que eles pesquisassem alguma coisa referente à educação, referente à metodologia que a gente estava empregando, junto com eles com esse trabalho.

Até mesmo hoje a gente vê que os assuntos que a gente abordou, hoje estão presentes no nosso dia-a-dia, que é a questão da violência, a questão do aborto, dentre outros assuntos que a gente tinha trabalhado com eles. A questão até mesmo, do homem infeliz neste mundo que como se diz já está marcado por tantas e tantas violências e tragédias. Então foram fatores que a gente colocou para que eles pudessem questionar, pudessem estar trabalhando.

__ E não havia assim, na graduação, na universidade... Como é que foi esse trabalho? É inicialmente, como você disse não era assim sua idéia? Ser professor, mas fazia parte do curso?

Exatamente.

__ Como é que foi esse trabalho, no processo mesmo do ensino de formação?

Bom. Dentro do processo de formação é... Como eu disse, ele veio a me dar segurança. Mas também eu percebia que havia algumas coisas que necessitavam melhorar. Não só na faculdade na qual eu cursei, mas também a questão de mim mesmo em aceitar essa questão de querer...

__ Ser professor?

Ser professor. De querer abraçar o magistério com unhas e dentes. Então, pra mim, foi um choque inicial muito grande, porque eu não tinha essa intenção de querer ser professor. Mas...

__ Todo o seu trabalho nas disciplinas conseguiu também te convencer.

Exatamente. A questão da nossa professora de prática de ensino e do nosso professor de didática acabou me motivando a cada vez mais estar gostando, a cada vez mais estar buscando me interessar pela questão do magistério. Por...

__ Então foi um trabalho bem conduzido...

Bem conduzido. Bem trabalhado. E hoje eu sou professor graças a estes dois mestres que estiveram diariamente ali, em contato com a gente. Aprofundando-nos em estudos referentes à educação... Textos, documentos e até mesmo leis que a gente não tinha conhecimento, que a gente passou a aprofundar cada vez mais. Às vezes a gente tinha dúvida e eles marcavam um determinado tempo para que eles pudessem nos atender. Então isso foi me aproximando cada vez mais, foi fazendo com que eu me apaixonasse pela questão do magistério.

__ O estágio...

O estágio mais ainda porque os alunos mesmos falavam que tanto eu como... Por que não era só eu que ia para essa escola... A gente ia em um grupo de três, exatamente. Nós éramos três que faziam o mesmo trabalho, o mesmo estágio. Isso ficava mais fácil por quê? Sendo três da mesma área, fica mais fácil de você estar lidando com a questão de estar montando a questão dos grupos.

__ A troca de experiências, também. Mesmo assim na organização do trabalho são idéias diferentes que se complementam.

É. São idéias diferentes que se complementam e ao mesmo tempo dão suporte cada vez maior, cada vez mais assim, interdisciplinar, também. Por que, às vezes... Vamos supor um exemplo, às vezes tinha uma professora que não gostava de determinados assuntos, mas vendo assim, que nós, que a juventude está querendo buscar, estar em meio aos que estavam querendo buscar mesmo, nesse intuito de fazer com que os jovens se interessassem por isso, tornou essa possibilidade aberta e a gente acabou acatando isso com unhas e dentes.

__ E acredito que tenha feito com que os próprios professores mudassem sua prática...

Exatamente. Exatamente. Dentro da sala de aula esses professores começaram a ver essa juventude que muitas das vezes vinha com problemas... A gente começou também a

observar durante um ano que a gente ficou nessa escola fazendo acompanhamento, o aspecto de interesse, o aspecto de motivação e também, a questão do próprio aluno querer vir para a sala de aula, mas não para ficar lá à toa. Mas querendo fazer alguma coisa. Mudou...

__ Mudou o interesse...

Mudou o interesse. E a gente começou a observar que não foi somente nas Humanas que isso ocorreu.

__ No começo, nas humanas e foi se estendendo para as outras áreas?

Que foi se estendendo até chegar às exatas, que assim, a gente via que tinha uma barreira muito grande.

__ São mais resistentes?

Exatamente. Dentro das entrevistas que a gente fazia com esses professores, a gente percebia que a aceitação deles em exatas era maior do que quando eles ainda não tinham esse contato maior com a questão de buscar o conhecimento de maneira geral.

__ E ao deparar assim, com a realidade da sala de aula, você sozinho, sem o professor? Como é que foi isso? Você sentiu preparado? Achou que precisaria ter trabalhado melhor determinados aspectos?

Bom. É... De certa maneira para mim, assim, foi bastante emocionante. A primeira vez quando eu entrei na sala, sozinho, em que o professor disse assim: 'Hoje é por você, hoje a sala é toda sua. Eu vou estar no fundo só analisando, olhando e você vai estar falando com eles'.

Para mim foi assim, aquela questão emocionante, no início.

E depois assim a questão do nervosismo. Estar dentro de uma sala, tentar falar sobre determinado assunto... Creio que deveria ter sido melhor. Eu deveria ter preparado melhor, deveria ter perguntado mais até mesmo os meus mestres na faculdade, que... Qual o melhor caminho a se utilizar.

Mas, como se diz: 'Não se escapando da regra – o quadro negro e o giz', a gente acabou conciliando as duas coisas e acabou dando assim aquele "*tcham*" inicial, assim que até mesmo os alunos acabaram, até mesmo, pedindo que a gente ficasse mais tempo com eles, em sala de aula, porque a gente já estava naquela questão assim: 'a gente tem que ir numa semana e na outra a gente tem que montar o outro trabalho, mas referente à faculdade' e ficava uma semana sim, uma semana não, de trabalho em desenvolvimento.

__ E acabou se estendendo a todas?

E acabou se estendendo a todas, que a gente acabou ficando assim, todos os dias inserido dentro da própria escola, ali junto, sempre quando tinha horário de filosofia a gente

estava em contato com o professor de filosofia. E a gente analisando a questão da turma, a questão do desempenho deles, também. E assim foi bastante interessante!

— E hoje?

E hoje, assim, vejo que isto tem ajudado muito. Hoje... Não sei como sou como professor, mas, os alunos, o interesse deles em buscar o próprio conhecimento, a própria... Eu digo assim não, simplesmente, só da própria filosofia, mas o interesse maior que eles estão tendo em... Talvez em estar querendo buscar algum texto, algum livro, tem aumentado.

A gente espera que... Que isso possa cada vez mais aumentar. Que eles fiquem cada vez mais interessados. Que a gente ainda hoje, ainda percebe que há um grande desinteresse, ainda, por parte de talvez querer ler, querer pesquisar uma obra, tanto filosófica como de outras matérias. Então a gente tenta cada vez mais, estar buscando com que esse aluno esteja interessado.

— Mas assim, por parte de preparação, você acha que foi bom, que não ficou...

É.

— Associando a sua preparação com seu trabalho hoje, você consegue administrar bem as questões pedagógicas que surgem na sua sala de aula, sem problemas?

Sem problema. Hoje eu já consigo como diz assim... A estar trabalhando com esses alunos, apesar de ter pouco tempo de experiência, mas hoje me sinto capaz, sinto-me capacitado para estar lidando com esses alunos, de estar trabalhando com eles. Incentivando-os à leitura, à busca de textos, de obras filosóficas. Então isso assim...

— Um trabalho mais diversificado?

Um trabalho mais diversificado. Não fica somente, naquela questão de utilizar, simplesmente, o quadro negro e giz. Eu tento estender isso... De uma maneira mais simples para eles, para que eles possam cada vez mais, estar se aprofundando.

— E assim... Essa sua metodologia... Ela corresponde ao que você recebeu na faculdade, enquanto orientação, nessa parte de preparação para o ser professor?

Exatamente. Toda essa metodologia que utilizo é o que foi utilizado, também, com a gente, em sala de aula... Na faculdade.

Às vezes, o professor levava textos para a gente e a gente acabava discutindo em círculo essa questão dos textos...

— Isso, não só nas disciplinas pedagógicas, mas como todas as outras também...

Exatamente. Todas as outras deram essa possibilidade de estar trabalhando isso. E... E a gente via que discutir que sair daquele modelo antigo, de sentar um atrás do outro, cada vez

mais estar se modernizando a sala, por mais que faça barulho de estar arrastando aquelas cadeiras, mas instigando no aluno, o ato dele mesmo querer falar, querer colocar a sua opinião, já é um ponto muito... Muito alto, muito gratificante, principalmente para quem está na questão da educação, está lidando com a educação no dia-a-dia, diariamente.

__ Talvez uma forma diferenciada de estar conduzindo os próprios alunos para eles vivenciarem uma situação nova...

Exatamente. E uma outra coisa que eu tenho feito também é estar acompanhando individualmente, cada um. As dúvidas que eles têm em relação aos trabalhos que eles estão fazendo ou alguma coisa dessa forma. O que às vezes falando em conjunto fica obscuro, mas falando pessoalmente ou você atendendo um ou outro em grupos, fica muito mais fácil de você estar acompanhando...

__ Até por que a gente sabe que têm alguns que não conseguem aprender no coletivo...

Exatamente. Tem essa dificuldade. Às vezes eles ficam meio que perdidos. Você está explicando, mas na sala uma que conversa e acaba dispersando uma grande maioria.

Bom. É... Durante todo esse processo, eu me sinto assim... Lisonjeado por estar na educação. Por estar de certa forma, envolvendo com os alunos, mas assim levando de certa maneira que eles possam estar questionando, tanto a eles, fazendo uma autocrítica como também eles possam criar a consciência de que estudar não é somente estar sentados cinquenta minutos diante de uma sala de aula. É estar em busca de algo que vai ser valioso para o resto da vida deles.

Por mais que a gente tente se esforçar, por mais que a gente tente levar a esse aluno esse conhecimento, a gente só está como mediador desse conhecimento, porque quem faz o resto de toda essa colaboração, são eles mesmos. E a gente só está dentro... A gente somente está dentro disso, a gente só faz essa educação acontecer, faz esse magistério acontecer porque a gente ama, a gente gosta.

E a gente estando dentro... Inserido dentro da área da educação, hoje, a gente pode falar que necessita melhorar. Tem que ter um... Um abrangente muito maior, por parte de o Estado querer nos apoiar cada vez mais. Mas que possa também estar tendo algum material de pesquisa, de aprofundamento cada vez maior, não só na área na qual eu estou que é a filosofia, mas também em todas as áreas. Em todas as disciplinas tem que ter um aprofundamento maior.

__ Até mesmo para acompanhar as mudanças que vão acontecendo.

Exatamente. Como agora essa nova regra ortográfica...

DEPOIMENTO N.º. 06**Depoente: PROFESSORA JORDANA *****Data:** 15/07/08 – 3ª feira.**Local:** Residência da professora.**1ª Sessão:** Depoimento livre e dirigido.**Tema:** Formação escolar.

Bom. Minha formação! Eu... Comecei a estudar com seis anos de idade.

Eu sempre **(o galo canta)**[®] estudei em escola pública até a 8ª série. E... Comecei já na primeira série, no primário. Não fiz jardim nem pré.

E... O regime na época que eu estudei era um regime bem mais severo que hoje. Era... Os alunos eram colocados de castigo quando fazia alguma coisa de errado e... Sempre existia algum tipo de punição nesse sentido.

E... O regime de recuperação dos alunos usado também era bem diferente. A gente só tinha uma recuperação no final do ano, que os alunos eram reprovados mesmo. Em qualquer disciplina que você fosse reprovado, você teria que repetir o ano.

Inclusive eu acho que essa minha formação nesse sentido ela... Foi de grande valia tanto para mim como para os meus colegas. Que eu tenho vários colegas, hoje, que passaram **(o galo canta)** na escola, na instituição aí federal, no ensino superior, nas universidades federais, sem cursinho, sem nada, e que... Na época nós realmente aprendíamos o conteúdo. Então pelo regime ser tão severo a gente conseguia, é... Saber realmente o conteúdo. Tanto é, que na época quando nós terminávamos, terminávamos aí a oitava série, nós tínhamos um domínio bem grande de leitura, interpretação, escrita e **(o galo canta)** também a respeito de cálculos matemáticos, inclusive os alunos hoje que terminam a oitava série não têm o mesmo domínio que nós tínhamos nesta época, a mesma... O mesmo grau...

É... O ingresso nas escolas estaduais que tinham um nível superior às demais da cidade, as melhores escolas, o ingresso era só... Era feito por um exame de seleção, por uma prova de seleção. Então nós fazíamos a prova de seleção e só as melhores, os melhores colocados que tinham direito a vaga nessas escolas. Isso aí, apesar de ser um regime que excluía vários alunos, **(o galo canta)** ele... Fazia com que o nível dos alunos fosse mais ou menos o mesmo que impedia que... Acontece muitas vezes, o que acontece hoje que o

professor, **(o galo canta)** ele tem que seguir o limite da turma e não o limite individual de cada aluno, não é a aprendizagem individual de cada aluno. Então isso aí fazia com que a turma ficasse o grupo todo no mesmo nível, e assim o conteúdo ia adiante.

No segundo grau eu ingressei na escola particular. Comecei fazendo o curso de Ensino Médio na escola que tinha um curso de magistério, e... Muitas das minhas colegas, na época, elas tinham que fazer limpeza na escola para pagar o estudo. Inclusive, não era o meu caso, mas eu tinha colegas na minha sala que moravam na escola e faziam limpeza na escola para pagar o estudo. Eu comecei a fazer, a estudar nesta escola, no intuito de prosseguir meus estudos e fazer magistério, mas, no decorrer do curso, descobri que minha vocação não era lidar com criança, que eu não tinha aptidão para lidar com crianças. E também passei por muitos problemas pessoais na época, que me fizeram desistir do curso magistério.

No decorrer do ano, é... Minha mãe teve que separar do meu pai, quando eu comecei logo o curso de magistério. Começamos a passar por uma série de dificuldades **(a campanha toca)** financeiras. Eu tive que... Procurar um trabalho, procurar trabalhar, na época eu já trabalhava de doméstica, mas... Mesmo assim meu salário não era o suficiente para gente... Para ajudar minha família, pagar minha escola, na época. Então foi onde eu recebi uma proposta, na época, de trabalhar no hospital. E... Assim eu comecei a trabalhar nesse hospital, comecei a gostar do que eu fazia lá e... Resolvi desistir do curso de magistério e seguir no segundo ano com o curso de... Curso técnico em enfermagem. Eu achei que era a minha vocação, não é, já que eu não tinha vocação de trabalhar com criança, talvez essa área fosse uma área que eu tivesse maior aptidão.

Aí eu comecei a fazer o segundo ano, comecei a fazer o curso técnico em enfermagem. E... Continuei trabalhando no hospital, tinha carteira assinada, eu tinha... É recebia um salário bem melhor do que eu recebia quando eu trabalhava de doméstica. Então... Eu gostava daquilo que eu fazia. Daí foi onde eu desisti do curso de magistério e fui fazer o curso de enfermagem. Eu terminei o terceiro ano nessa mesma escola que eu estudava anteriormente. E ainda trabalhei mais três anos como enfermagem. E... Depois de dois anos eu resolvi casar e... O serviço de enfermagem já não tinha o mesmo valor para mim que eu tinha anteriormente. Não tinha um horário fixo para trabalhar e para mim constituir uma família desse jeito era... Tornava-se meio complicado.

É... Nessa época eu fui obrigada a repensar na minha profissão. Foi onde eu resolvi tentar, fazer mais uma tentativa na minha vida e ingressar aí no magistério. Eu fiz o vestibular e ingressei na... No meu curso superior que seria um curso de ciências. Curso na área de ciências físicas e biológicas. E, no decorrer desse período aí eu tive vários professores. De

todos os tipos. Professores que marcaram minha vida, que foram professores enérgicos, me deram muita orientação e talvez até de copiar aquilo que eles me ensinaram no decorrer deste período, aí. Então tive professores que, realmente, marcaram a minha vida, durante esse período.

2ª Sessão: Depoimento livre e dirigido.

Tema: Formação pedagógica.

Data: 21/07/08 - 2ª feira.

Local: Residência da professora.

Bom, meu ingresso na faculdade foi uma situação assim... Bem... Interessante. Que inicialmente pensar em exercer o magistério não era minha, minha visão geral.

Aí o que eu pensei em fazer? Pensei fazer a faculdade, porque aí eu teria um curso superior e poderia assim, quem sabe, ingressar em outra carreira, posteriormente.

Mas aí, o que aconteceu? No que eu ingressei na faculdade, como eu disse anteriormente, a gente tinha professores assim, de todos os tipos, de todos os níveis diferentes. E um fato que me marcou muito quando eu estava lá, foi... Vários professores que davam aula na faculdade e que me estimularam a isso aí. Dentre eles assim, tive um professor de biologia que foi maravilhoso dentro da faculdade, falei que foi um dos melhores professores que tive na minha vida. Ele foi um professor que sequer levava o livro para sala de aula e todos os assuntos dentro da biologia que você perguntava para ele, ele sabia. Então ele tinha uma didática fora do comum para dar aula para gente, fazia você assim, viajar nas aulas. Ingressava naquele mundo da biologia ali, que era uma coisa fora do comum.

Tanto eu tive professores bons como eu tive professores ruins também na faculdade.

Eu tive uma professora de química que... Dava aula para nós, que muitas vezes eu, eu sempre fui assim de estudar demais, eu levantava na sala e ia lá para frente ensinar ela alguma coisa que ela estava dando errado, na própria faculdade.

Aconteceu isso assim, não foi uma nem duas vezes que aconteceu isso assim na faculdade. Inclusive, a gente fez, nós fizemos inúmeras reclamações para a direção da faculdade nesse sentido aí.

Mas eu acho que isso aí teve um lado bom, porque eu senti assim, que quando isso acontecia, eu buscava conhecimento, eu tentava aprender aquilo que o professor tinha explicado, e que eu não sabia, não tinha entendido direito. No que eu buscava o conhecimento, eu via que muitas vezes o professor estava errado.

E o interessante é que quando eu para frente e explicava, meus colegas entendiam o que eu falava.

Aí, a partir daí a gente começou a formar grupos de estudos dentro da faculdade. Nós começamos a estudar matemática, estudávamos química, estudávamos a física, inclusive a gente tinha um professor que vinha de Araxá, que dava aulas de física para nós e que as aulas desse professor era um espetáculo, mas tirar nota com ele era o “bicho”, não era fácil. Então a gente... Quem tinha maior facilidade ajudava quem tinha maior dificuldade.

Então a gente formava esses grupos de estudos e estudava... **(e assim se descobria professor, também...)**⁹.

Isso. Aí, foi onde a gente começou a perceber assim, várias pessoas do nosso grupo, a gente começou a perceber que a gente tinha uma certa aptidão para aquilo ali. Uma vez que você explicava alguma coisa e outras pessoas entendiam sua linguagem, entendia o que você falava, aí despertava o interesse. E quando você fazia alguma coisa, que outra pessoa chegava em você e te elogiava por aquilo que você tinha feito, aí a gente sentia mais grandioso ainda.

Aí o que aconteceu?

Logo depois que eu comecei a faculdade. Eu fiz a faculdade, até no mês de outubro, setembro, agosto mais ou menos, no meu primeiro ano de faculdade, eu tive um desentendimento no meu trabalho. Eu... Eu trabalhava durante o dia. Eu era enfermeira na época, não é. Eu trabalhava durante o dia e estudava a noite.

Só que o hospital com que eu trabalhava, eles exigiam do, do funcionário que ele fizesse uma semana de plantão noturno todo mês. Isso aí começou a dificultar a minha vida.

Aí, eu, eu comecei a... A ir atrás da direção da faculdade. Da faculdade, não. Do hospital. E... Pedi o que o hospital podia fazer por mim, para mim não ter esse problema de faltar às aulas uma semana toda, todo mês.

Aí o hospital pegou, me liberou do plantão noturno. Só que fez o seguinte comigo: eu trabalhava de 2^a a 6^a de manhã quando era final de semana eu trabalhava à noite. Todo, toda semana era desse jeito. Eu tinha... Praticamente eu trabalhava sem folga.

Aí, foi onde eu decidi sair do hospital e eu fiquei a toa.

Como minhas mensalidades da faculdade começaram a se acumular, eu comecei a correr atrás. O que eu ia fazer?

Aí, foi aí que um professor meu de matemática da faculdade, falou, virou para mim e falou:

— *Porque que você não tenta entrar no magistério? Você tem tanta aptidão para você dar aula. Tenta pegar umas aulas. Mesmo que você não queira dar aula depois, quem sabe?*⁹

Foi aí que eu entrei, que eu comecei a dar aula.

Eu lembro que eu trabalhei vinte dias no estado, e na época professor ganhava tão bem, que eu consegui quitar tudo que eu devia na faculdade, com esses vinte dias. Apesar de ter crédito. Eu pagava 30% da faculdade, na época, mas os vinte dias que trabalhei no estado deu para mim quitar o que eu estava devendo para faculdade.

Aí, eu comecei a gostar daquilo ali e falei:

— **Ah! Eu acho que eu vou continuar, vou tentar ver se eu consigo pegar mais aula.** €

No ano seguinte, eu já consegui pegar aula para o ano inteiro por causa desses vinte dias que eu tinha pegado.

Aí, foi onde eu comecei a estudar e comecei a dar aula. Eu comecei a dar aula de física.

Aí, como eu comecei a dar aula de física, eu tinha feito um curso técnico... Eu tinha feito um curso técnico e não tinha tido física nem no 2º nem no 3º ano, eu não tinha conhecimento para mim dar aula. Mas, como eu estava desempregada e precisava trabalhar, eu precisei de correr contra o tempo. Comecei a estudar para mim dar aula.

Aí, meu professor de física da faculdade me estimulou demais, me ajudou muito. Eu liguei para ele... Eu ligava para ele inúmeras vezes durante a semana, pedindo socorro e ele me estendeu a mão no período que eu precisei.

E eu consegui dar as aulas e, inclusive, tive ex-alunos meus dessa época que foram muito bem sucedidos.

Então, quer dizer que as minhas aulas não foram tão ruins. Eu tive aluno que conseguiu passar em federal. Que ingressou aí não faculdade de curso superior, tive aluno que foi para curso de engenharia. Então quer dizer, que a informação que... O conhecimento que passei para eles foi significante, apesar de eu não ter experiência na época, mas eu consegui passar muita coisa, o que eu podia eu consegui passar para eles, ou seja, eles entendiam a minha linguagem. O que eu falava, eles conseguiam entender.

Aí eu resolvi fazer física em virtude disso aí, eu descobri que faltava professor na cidade. Era uma área que... Que tinha poucos profissionais. E principalmente, as pessoas que estavam ingressando no magistério, não tinham aptidão para dá aula de física, não gostavam, não tinham conhecimento, não tinha facilidade. E eu já tinha descoberto que eu conseguia aprender sozinha, se eu quisesse aprender... **(é claro que foi importante também aquele envolvimento que você teve de estar buscando o conhecimento que te faltava...)** É a gente tem que correr atrás. Se você não correr atrás, você não consegue.

Foi aí que eu acho que eu dei o grande passo na minha vida para ingressar, realmente, no magistério. Foi largar a faculdade, que eu fazia ciências, e ingressei no curso de física. Fui fazer licenciatura plena em física, na cidade de Formiga.

E lá, se aqui eu tinha dificuldade, lá eu tive inúmeras. Porque eu fui fazer faculdade noutra cidade. Foi tudo, assim, muuuito difícil, mais eu conheci uma faculdade muito diferente da que nós temos aqui em Patrocínio. Por que lá era uma faculdade em que a parte administrativa, ela deixava muito a desejar... No que você precisasse da organização da faculdade, você podia quase que esquecer. Por causa do tempo que eles levavam para te entregar uma documentação. Mas... Na parte do corpo docente... Era maravilhosa a faculdade. Era muuuuito boa a faculdade. Então eu tive professores lá, excepcionais.

Tive um professor que tinha 80 anos, que dava aula de matemática. Se você visse a disposição desse professor, você ficava boba.

Então era assim... É... Os professores lá eles tinham uma... Uma vontade, um desejo muito maior para nós adquirirmos o conhecimento do que nós temos aqui.

Eu tinha professor, de física lá, que as aulas dele eram 100% práticas. Então, tudo que ele ensinava, ele ensinava para nós na prática. O laboratório de física que nós tínhamos lá, ele não chegava aos pés dos laboratórios que nós tínhamos aqui na faculdade. Ou seja, eu fiz três anos aqui na faculdade, de Patrocínio, e eu devo ter entrado no laboratório umas cinco vezes, só com esse professor de biologia que eu falei inicialmente, por que os demais, de química, de física, eles não levavam nós pro laboratório. Umas vezes, também por falta de material, por que eu sabia que a faculdade nunca teve esse material pro professor trabalhar, e outras, às vezes até mesmo por falta de interesse mesmo, de eles buscarem esse, essas aulas diversificadas. Eu acho que isso aí faz muita falta para gente.

Igual esse professor de biologia que eu estava falando anteriormente, ele marcava aula de campo para nós pro horário, fora do horário de aula. Ia 100% da sala, não por causa de nota, pelo interesse mesmo, pelas aulas. Então, a gente ia até, inclusive, para fazenda dele final de semana para fazer aula de campo. Era muito interessante. E mesmo depois que eu saí da faculdade daqui, ele fez uma excursão em Vazante, e como ele gostava muito de mim, que eu era uma aluna muito interessada, ele mandou me convidar para ir nessa excursão.

E eu, independente de pensar em nota, de pensar em aula, eu fui nessa excursão com ele. Foi não gruta lá em Vazante, para conhecer a gruta, lá em Vazante. Mas foi assim, muito interessante. Nós fomos ao grupo Votorantin. Entramos naquele túnel subterrâneo, a cem metros do subsolo. Então foi assim, uma... Uma... Uma... **(uma experiência única)** experiência única, não é.

Às vezes eu passo em Vazante, assim, todas as vezes que eu passo lá, eu lembro da viagem, do passeio que a gente foi fazer lá, da excursão. E no final da excursão ele pediu um relatório, eu fiz questão de fazer o relatório e entregar para ele, sobre a excursão que nós fizemos lá.

Então, são assim, fatos que marcaram. Eu acho que o que mais marcou minha, meu... A minha docência foi com relação à faculdade, por que foi aí que eu.. Eu fui sentindo mais prazer, mais vontade de trabalhar, de dar aula. E sempre as minhas aulas assim, eu tento, na medida do possível, ficar diversificando, por que eu acho que essa parte diversificada é onde marca o conhecimento.

— Então. E aí assim, quando você, relembrando seu curso, as disciplinas pedagógicas que tinham assim por objetivo, não é, de preparar a questão da docência... É como é que você consegue perceber essa área, como era trabalhada, se contribuiu ou não.

Essa parte pedagógica, por exemplo. A parte pedagógica daqui. A parte pedagógica daqui, a parte de didática, de dar aula, ela foi de certa forma bem trabalhada, mas eu acho que a, a,... Essa parte deveria ter sido mais voltada para a área de exatas, que a gente estava trabalhando. E muitas vezes ela ficava, assim, muito na teoria e deixava muito a desejar naquilo que a gente realmente precisava, naquele conhecimento que a gente precisava.

Lá em Formiga, quando eu estava estudando lá, nós também tivemos aula de didática. Eu também senti falta disso aí. Que... Essa didática aí que a gente precisava de **(do contexto geral)** do contexto geral, para você dá aula, para você usar, como trabalhar no dia-a-dia, de recurso mesmo. Que por exemplo, eu... Eu aprendi a fazer uma apresentação de slides, que eu acredito que isso é um recurso didático que a didática deveria ter me explicado, me ensinado, e eu não aprendi. Não é. Então, o que eu sei, o que eu faço hoje, eu nem sei se é certo, eu faço de acordo com o que aprendi em curso de informática. E na época, isso aí poderia ter sido trabalhado com a gente... **(e outros também)** E outros recursos, uma transparência, não é isso aí... **(cartazes)** cartazes...

Agora eu tive um professor de física, lá em Formiga, que... Ele ensinava muita didática para nós, mas ele era professor de física. Ele dava aula de física aplicada. O quadro dele era impecável. Ele tinha toda uma didática para estruturar a parte de cálculo e a parte de teoria, dentro da física. O quadro dele era... Impecável. Então se ele, por exemplo, se ele estava dando uma aula... Às vezes, hoje, eu até ainda uso esse recurso, mas não tenho tanta organização quanto ele tinha na época. Por que a organização dele era perfeita.

Ele passava uma teoria no quadro e, às vezes um aluno perguntava alguma coisa, mesmo assim, às vezes dentro do assunto, ou às vezes fora, ele parava aquilo ali, ao invés dele continuar bagunçando o quadro naquilo que ele já tinha começado, que eu já vi que é muito hábito do professor fazer isso, ele deixava ali onde ele tinha começado, e ia para uma outra parte do quadro e explicava aquele assunto pro aluno, uma outra situação.

Então essa didática assim eu... Eu... **(sentiu falta dela)** eu senti falta. Isso! Por exemplo, **(bem direcionada para disciplina)**... Por exemplo, a parte de, de exatas, ela tem muito cálculo que envolve uma, um conhecimento anterior, uma base anterior. Aí, o que está acontecendo? Às vezes você está dando uma aula de determinado assunto e precisa de um conhecimento lá traz. Como é que você faz para resgatar isso sem bagunçar a idéia que você está passando para o aluno naquela hora, naquele momento? Então isso aí é um recurso didático que a gente precisa de usar. Não é. O que você pode fazer para não bagunçar ainda mais.

Ainda hoje, eu estou, eu estou fazendo um curso de informática. Eu acho assim, igual às pessoas que dão curso de informática, elas não têm conhecimento nenhum de didática. Então, é ele está explicando sobre um assunto e passa para o outro, e passa para o outro, e a gente dificilmente consegue acompanhar aquela idéia, e isso é muito interessante, porque a gente precisa de pensar nisso dentro da sala de aula, porque você precisa passar o conhecimento para o aluno sem bagunçar a cabeça dele, sem bagunçar a idéia dele.

Às vezes, seria até o caso de chegar para ele e falar assim:

__ **Não. Espera aí um pouquinho, que agora não é o momento, que agora mesmo eu vou chegar lá.** Porque se você for falar daquilo que ele perguntou naquele momento, às vezes, naquela hora, pode acontecer que ele perca o entusiasmo, de aprender, que ali, que foi a hora que ele sentiu falta e tentou aprender ou às vezes se você for ensinar naquele momento, você pode bagunçar a cabeça dos outros que ainda não entraram naquele assunto, ainda. **(o galo canta)**

Nessa didática aí eu acho que faltou para nós, um pouquinho a desejar...

__ **Lembra assim quais as disciplinas que vocês tiveram nessa época? Disciplinas pedagógicas?**

Pedagógica eu tive só **(o galo canta)** a parte de didática... Psicologia, que tinha no curso daqui.

Estrutura?

Estrutura eu nem tive lá, **(o galo canta)** tive aqui em Patrocínio. Eeee... Tinha outra. A parte de estágio... **(o galo canta)**

__ E o estágio já é mais voltado para o conhecimento específico, também? Ele já tem essa proximidade? (o galo canta)

É. Com a didática?

E essa proximidade com a disciplina também, específica,... (o galo canta) orientação didática, mais considerando o campo de atuação.

É.

Não sei se foi nesse nível que vocês tiveram.

Foi. Foi isso mesmo.

Agora, eu acho interessante, sabe o que é? É (o galo canta) que eu fiz em todas as duas situações, fiz curso de licenciatura e nós tínhamos, o quê? (o galo canta) Duas aulas de didática por semana. Então, (o galo canta) eu acho o que na licenciatura, para mim dá aula, eu tinha que ter uma carga maior. E sem contar que num (o galo canta) curso de quatro anos, eu tive durante um ano, um ano e meio. (o galo canta) Foi o período que eu tive. Então eu achei assim, que foi muito pouco tempo. Inclusive na faculdade daqui, na época, (o galo canta) era só um ano. E no que eu fui para a de Formiga, eu tive lá um ano inteiro. Então eu tinha feito seis meses aqui (o galo canta) e mais um ano lá.

__ Então... E assim (o galo canta)... Essa parte que vocês tiveram, que trabalhou, mesmo sendo pouco, você acha que te ajudou, no momento que você vai para sala de aula?

Ajudou. Até hoje, para mim fazer planejamento...para mim fazer...

(o galo canta)

__ Ou ficou alguma coisa a desejar que precisasse ser aprofundada?

Não. Eu falo assim, que até hoje para eu fazer (o galo canta) planejamento, para mim fazer aquele plano de curso do início do ano, eu tenho meu caderninho de didática até hoje, guardado. Esse, eu nunca abri mão dele, (o galo canta) eu sempre procuro ele para mim fazer plano de (o galo canta) curso. Por que, apesar de que é uma coisa que a gente faz todo ano, todo ano a gente esquece como é que faz. (o galo canta) Então, assim, nessa parte aí, foi uma parte que a gente trabalhou demais, tanto aqui em Patrocínio como lá em Formiga, então trabalhou muito essa parte aí. Mas eu acho (o galo canta) que num certo ponto deixou a desejar nesse sentido.

Precisava ser (o galo canta) uma carga horária maior, mais acentuada...

É.

Mais direcionado...

Mais direcionado.

Você aprender mais recurso, como usar os recursos adequadamente. Eu acho que nesse quesito aí deixou a desejar...

Muita coisa, assim, que eu aprendi, eu aprendi sozinha, **(o galo canta)** ou aprendi em outros cursos, porque eu não paro de fazer curso. **(o galo canta)** Tudo que aparece eu faço. **(o galo canta)** Então, nesse sentido aí, eu acho que, nessa parte, deixou a desejar. **(o galo canta)** A parte de recurso, **(o galo canta)** como poderia usar, a maneira correta de usar, que às vezes... **(o galo canta)** muitas vezes você usa, mas você não sabe usar.

Então, por exemplo, hoje, o avanço tecnológico é muito grande, o professor, ele não consegue acompanhar esse avanço **(o galo canta)** tecnológico. Então a própria escola, ela tinha que correr atrás, a própria instituição, ela tinha que correr atrás e para fazer com que esse **(o galo canta)** professor acompanhasse esse **(o galo canta)** avanço tecnológico.

Eu acho assim, vergonhoso, algumas coisas que... Eu poderia fazer e que não faço pela falta de conhecimento. E pela falta também de saber onde é **(o galo canta)** que eu poderia buscar esse conhecimento.

Por exemplo, eu já aprendi em outros cursos a ligar o datashow, mas eu não tive a oportunidade **(o galo canta)** de ligar. Então, quer dizer, de que adianta eu ver e não poder fazer? **(o galo canta)** Então isso aí deixa a desejar. A própria instituição, ela tinha que fazer **(o galo canta)** com que nós fôssemos capazes de fazer isso... Nós professores, **(o galo canta)** a gente tem que ir acompanhando essa tecnologia.

Por exemplo, **(o galo canta)** se eu não posso usar o data-show, eu podia fazer uma apresentação no Power Point e apresentar na própria televisão. **(o galo canta)** Quantos sabem fazer isso? **(o galo canta)**

Praticamente... Esta semana mesmo eu estava conversando com um professor da escola, da preocupação... Sobre o uso de mídia, **(o galo canta)** e até falei a respeito disso. Falei:

— A gente tinha que passar isso aí pro nosso aluno, para ele fazer uma apresentação de um trabalho na sala, por que se não pode usar o data-show, ele pode usar a televisão, pode usar o aparelho de DVD, gravar isso aí no DVD **(o galo canta) e passar para os colegas na própria televisão.**

Agora, nos falta esse conhecimento. **(o galo canta)** 90% dos professores não conseguem acompanhar esse conhecimento.

— Em se tratando da nossa realidade vivenciada na escola, além das tecnologias, quais outras, que outras necessidades, o que seria necessário trabalhar em nível de formação com o professor, além dessa parte tecnológica, não é. Você acha que, em

termos de formação pedagógica, o que você acha que poderia estar inovando, que poderia estar sendo trabalhado, de que forma...

Eu sinto, assim, que o professor hoje em dia, ele está muito **(o galo canta)** sem estímulo. Que... Nós... Às vezes você faz um curso qualquer. Uma instituição te oferece um curso e você faz o curso. E na hora que você vai colocar aquilo ali em prática, você não tem o respaldo **(o galo canta)** que você gostaria de ter. O que leva a gente a 90% das vezes a desistir daquilo ali.

(o galo canta) Então, às vezes, um gesto simples de estímulo, ele poderia transformar uma pessoa. **(o galo canta)** Por exemplo, se você faz, se você dá uma aula diferente, um aluno comentou, **(o galo canta)** com fulano ou cicrano que você deu uma aula diferente, eu acho que não custa nada você chegar para o professor e fazer um simples elogio. Isso aí levanta o professor e o estimula a cada vez mais crescer. Só **(o galo canta)** que isso aí, praticamente, não está existindo mais. Nós estamos sentindo que isso aí não está existindo mais.

Olha, eu fiz aí um curso **(o galo canta)** aí, de um mês em Belo Horizonte. Cheguei no maior entusiasmo do mundo para repassar o que eu fiz, o que eu aprendi lá. **(o galo canta)** Eu comecei muito bem, durante um período, mas faltou assim, como se diz, uma injeção de ânimo para mim continuar. Então eu não tive a recepção que eu gostaria dos meus alunos...

O ambiente na escola mais receptivo...

Mais receptivo, nesse sentido.

Então, não adianta nada você vir com **(o galo canta)** aquele furor pedagógico, se chega lá, eles te jogam um balde de água fria e acabou.

Então, a gente precisa sim de ter capacitação, sempre. Nós temos de estar atualizados, sempre aprendendo alguma coisa diferente, sempre estudando, mas a gente **(o galo canta)** precisa também ser estimulada.

E essa parte aí, igual você perguntou, que poderia influenciar, eu acho que seria nessa parte aí, nessa parte de formação mesmo do professor, **(o galo canta)** buscar conhecimento, buscar recurso para estar sempre se mantendo informado, atualizado e, quando ele chega à escola, ele tem, precisa ter uma **(o galo canta)** recepção nisso aí. Então, se a receptividade dele não for boa, o professor, ele sente desestimulado e deixa **(o galo canta)** de aproveitar tudo aquilo que foi visto no curso. **(o galo canta)**

__ Seria... O próprio sistema, talvez, propor, criar, não é, um programa de, estar sempre... É oferecendo um programa de formação continuada e como trabalhando também na escola, no decorrer do trabalho docente...

É igual, por exemplo, eu escrevi alguns artigos para o site da secretaria esses dias **(o galo canta)** não sei, acho que, três vezes fui convidada, durante... Nesse período, aí, para escrever artigo para colocar no site da secretaria. Eu tive mais, assim, estímulo por fora do que dentro da própria escola. Então, a própria escola sabia que eu estava escrevendo, eu estava fazendo alguma coisa e eu não **(o galo canta)** recebi, assim, o menor estímulo, o menor reconhecimento, a menor valorização.

Inclusive, esses dias teve uma reunião na escola, **(o galo canta)** que uma pessoa da superintendência foi lá e comentou durante a reunião que eu tinha escrito, que várias outras pessoas poderiam ter a mesma oportunidade, não sei o que tem e tal...

Eu falei:

— **Oh! Aquilo ali eu tive muito trabalho, muito esforço para fazer (o galo canta) aquilo ali, não é, e as pessoas sentiram assim, os próprios colegas que estavam comigo sentiu assim que o que eu fiz foi valorizado simplesmente financeiramente, e que pela própria instituição pelo... Pela... Escola. Ninguém, ninguém soube reconhecer o que eu fiz. (o galo canta)**

Então, quer dizer que o meu reconhecimento, ele está acontecendo onde? Fora daqui. **(o galo canta)** Ele não está acontecendo aqui dentro da cidade.

Então, eu acho que a partir do momento que a gente não tem o reconhecimento devido **(o galo canta)**, a gente vai ficando desestimulada.

O que seria esse reconhecimento? Ou aconteceu isso, vai ter isso. E quem a gente pode chamar para fazer isso?

Ah, vou chamar o fulano, porque fulano está fazendo, se esforçando para fazer isso. Então, anteriormente, **(o galo canta)**, a gente até sentia isso aí, eu até já senti isso muitas vezes, anteriormente, de, por exemplo, me chamar para fazer alguma coisa e falar:

— *Olha, eu te chamei por que você está fazendo muita coisa pela escola. Você está se esforçando. (o galo canta)*

Agora, hoje em dia, eu não sinto esse estímulo mais... Muito pelo contrário. A gente faz as coisas e... **(o galo canta)**, às vezes, outra pessoa que não teve o menor empenho de fazer, que você vê que não se empenhou em fazer nada, que muitas vezes, você carregou aquele nas costas e aquela pessoa tem mais valor **(o galo canta)** do que você.

Então, isso aí a gente sente, essa falta de reconhecimento. Por que a partir do momento que você é reconhecido, você é valorizado por aquilo que você faz você se engrandece cada vez mais.

Então **(o galo canta)**, tendo valorização, eu acho que não só dela, **(a escola)** pelo que eu vejo, assim, eu observo muito as coisas que estão ao meu redor, não é só na nossa profissão, mas é no nosso meio que está acontecendo muito isso, não é das pessoas não **(o galo canta)**,... Valorizar o que a outra pessoa faz.

__ As próprias circunstâncias, da sociedade... Vão acarretando essa situação.

Vai acarretando isso aí.

DEPOIMENTO N.º. 07**Depoente: PROFESSORA JULIA*****Data:** 27/08/08 – 4ª feira.**Local:** Residência da professora entrevistada.**1ª Sessão:** Depoimento livre e dirigido.**Tema:** Formação Escolar.

É... Eu vou falar sobre a minha vida de estudante. Eu estudei o primário em escola pública. E estudei o ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries numa escola particular. Durante esse tempo eu dominava muito de matemática, então meu sonho era fazer engenharia.

Quando eu fiz o primeiro ano que eu fui para outra escola que era estadual na época, o meu professor de matemática, simplesmente acabou com meu sonho, porque durante o tempo do primeiro ano científico ele não soube transmitir, e não consegui captar a matéria dada no primeiro ano.

Então fui embora para Uberaba. Quando cheguei em Uberaba estudei em escola particular. Uma das melhores escolas dentro de Uberaba. Tive muita dificuldade no 2º ano.

Quando cheguei lá me deparei com matemática I e II que seria do 1º ano e do 2º ano e no 3º ano eu deparei com matemática I, II e III. Foi onde eu tive muita dificuldade. Diante de toda esta dificuldade resolvi mudar meus sonhos.

Durante a minha adolescência eu treinava muito. Eu já joguei pela cidade, já nadei pela cidade. Então foi onde decidi fazer educação física, já que eu gostava muito de estar dentro da área esportiva. No final do 3º ano, na época de inscrição, eu já fiz a minha inscrição, prestei o vestibular e passei para o curso de educação física, colocando assim em todas as opções a educação física.

Passei da primeira vez cursei a faculdade na UNIUBE, que antigamente era FIUBE .

Foi um curso com algumas dificuldades, pois a escola ainda não tinha muitos recursos com hoje que tem bastante recursos como quadra coberta, uma piscina,etc. Quando necessitava dos locais para aula, tínhamos que deslocar para clubes, academias,etc.

Então era aquele transtorno todo, ficando muito pouco tempo na faculdade. Só mesmo as aulas teóricas e algumas práticas de quadra.

2ª Sessão: Depoimento livre e dirigido.

Tema: Formação Pedagógica.

Durante a vida de faculdade, tive coisas boas e outras deixando a desejar. Inclusive, o que mais a gente aprendeu mesmo foi a prática, associada à teoria. Mas a parte pedagógica mesmo, de ensino, de como ser profissional, de como agir com o aluno, deixou muito a desejar.

O meu curso foi de três anos e meio e ainda não tinha a divisão, de Bacharel e Licenciatura, era um só curso.

No período de estágios, tive pouquíssimo estágio, pois este deveria ser mais prolongado, melhorando assim a experiência do estudante. Hoje a realidade é outra, o aluno faz bem no início do curso, não deixa tudo para o final, com isso o estágio é melhor aproveitado. Pelo menos essa mudança de melhor já teve.

Durante o tempo de faculdade eram apenas três turmas na faculdade, e a parte básica fazíamos junto com odontologia e psicologia, era tudo misturado só depois é que partia para as matérias específicas da educação física.

Então, aquela parte de higiene, de anatomia, de biologia, tudo entrava já no início porque era em comum com outros cursos.

Durante o curso, dentro da faculdade, as turmas não eram numerosas, o que a gente mais aprendia dentro da faculdade, de como agir, era na parte de ginástica, porque a professora era muito rígida. Era uma professora, que cobrava muito dos alunos, por sorte ela também tomava conta da parte do estágio, foi onde me ajudou bastante na formação, desenvolvendo bem mais.

— Você se lembra, assim, quais as disciplinas pedagógicas você teve durante o curso, durante a licenciatura?

Pedagógicas? Eu tinha...

No primeiro semestre eu tive mais voltado para embriologia, para o português, metodologia do ensino I e II e anatomia. Essa parte básica era junto com outros cursos. Posteriormente é que tive as disciplinas de didática, Estudos de Problemas Brasileiros, que na época era como se fosse história ou OSPB.

Após essas disciplinas, já começou a voltar mais para a parte da educação física: a fisiologia, que era o funcionamento do organismo, a anatomia, a cinesiologia que é o estudo dos movimentos, práticas dos esportes como: natação, vôlei, basquete, handebol, futebol, judô, ginástica rítmica e olímpica, e a mulher não precisava fazer futebol, o que tive muita

dificuldade quando comecei das aulas, pois não sabia nada, tive que aprender com os próprios alunos e com os livros.

__ E relembrando as disciplinas pedagógicas você considera que foi importante e que contribuiu para a sua atuação enquanto docente?

Sempre contribui.

__ Mas para começar um processo...

Ajuda sim. Eu acho que ajuda no início de como você chegar, por que você não pensa na situação que vai encontrar.

__ Quando você encontra esta situação este embasamento dentro da parte de formação docente ajuda a encontrar uma alternativa?

Ajuda, mais com o passar do tempo, com a experiência a gente vai encontrando essa maneira.

__ A preparação teórica então não foi suficiente...

Não foi suficiente. Para resolver problemas que você depara durante o desenvolver da sua profissão não foi suficiente, porque, como eu te falei desde o início, a gente teve muito pouco estágio, que era onde iria conciliar esse conhecimento pedagógico com a prática.

Então, no estágio, a gente não vivenciou na escola o que acontecia, como é que era o dia a dia, as dificuldades encontradas.

Por exemplo: uma vez eu fui numa escola no bairro Boa Vista, cumprir um estágio. Cheguei lá, começou a chover, o professor simplesmente deixou os meninos jogarem debaixo de chuva. Então, quer dizer, ele não se importou, ele não se preocupou se o menino ia cair, se o menino ia escorregar, se ele ia se molhar, se ele ia adoecer... Não se preocupou com nada.

Então, eu acho que com o passar do tempo é que a gente aprende na parte pedagógica, vai ajudando a gente a desenvolver e a praticar, mas não foi o suficiente necessário.

__ Na formação inicial?

No início, quando eu comecei a minha profissão não foi suficiente, deixou muito a desejar.

__ Percebendo essas lacunas assim, na sua concepção, o que você acha que deveria ser mais aprofundado, melhor trabalhado?

É um dando aula para os outros. Até para tirar um pouco da inibição, porque a gente passa por esta etapa de adaptação após a formatura, com esta forma já estaria acostumada a ministrar aulas, adaptando apenas à realidade dos alunos e da escola.

__ Mas houve essa preparação também?

Mas houve essa preparação, também.

__ Em cada modalidade?

Teve essa preparação, não se preocupando muito com o desenvolvimento prático dos alunos em ministrar aula dentro do curso. A gente teve, mas foi muito pouco, para sair preparado, é... Porque quando você sai da faculdade, você sai agarrado no plano de aula, você fica naquela loucura. Se você esquece, vai lá e dá uma lidinha de novo. Então, aquela loucura. Isso aí, a gente sai sem dominar, com insegurança, mau preparado. Sem dominar. A preparação é muito pouca.

__ Mas te deu condições para, pelo menos, continuar buscando?

Sim.

Eu não falo que eu não tive dificuldade. Lógico! Nossa Senhora! No início de carreira... Principalmente quando você pega uma turma barra pesada, como eu peguei uma turma no Joaquim Dias. Eu peguei uma turma que, um dia, eu saí de sala chorando. Uma turma que não dava sossego um minuto, que não sabia nada. Era uma turma especial, de alunos especiais. Então não era fácil.

Então, quer dizer, essa preparação dos vários métodos de trabalhar parecia que nunca tinha existido.

E outra coisa. A preparação para deficientes, para trabalhar com deficientes. Mesmo assim, aqueles deficientes, como uma surdez, uma pessoa muda, que é o mais básico que a gente tem, e até mesmo o deficiente físico que caía mais na minha área. Porque a surdez não interfere muito, você comunica e tal, e dá para passar. Igual a Aline. A Aline foi minha aluna, nunca tive problema com a Aline. Mas quando chega, assim, um Leandro. Que você vai fazer? A gente não tem preparação nenhuma em faculdade. A parte de deficiente, você não tem nada. Se você tiver que desenvolver, tem que ser em curso fora.

Eu acho assim, já que não entra nisso, mas pelo menos melhorar essa parte, pelo menos dar uma boa base para a gente: como você chegar, como orientar, como melhorar aquilo. É claro que a gente tenta fazer o melhor, por que você vê uma pessoa deficiente... Na vivência da gente, no dia-a-dia, a gente sabe como ajudar. A gente não tem, assim, aquela prática mesmo, aquele, como se diz, aquele molde de como seguir, mas no dia-a-dia a gente vai aprendendo como lidar com situações complicadas, mesmo sem ter a certeza se o caminho certo está sendo seguido. Não assim no todo, porque às vezes a pessoa já tem limitação, assim, bem extrema, que pouca coisa podemos fazer.

Mas a parte pedagógica dentro do ensino superior deixou muito a desejar. Eu falo que é... Eu aprendi mais como trabalhar, quando eu fiz a faculdade daqui, no curso de pós-graduação.

A pós-graduação me ajudou demais. Eu não fiz específico na minha área, não fiz, porque foi metodologia do ensino superior que eu fiz, mas foi, assim, bom demais da conta, porque aquela parte teórica foi mais aprofundada.

__ De conhecer o processo?

... Em debate, isso ajuda muito, porque o professor de educação física é muito aproximado do aluno. Muitas vezes a gente entra até dentro da família para tentar resolver, para tentar melhorar alguma coisa, que é o que a gente faz no dia-a-dia.

O próprio aluno, às vezes ele tem um problema, ele chega e te conta, você vai conversando, conversando, ele já sai dali amenizado. Então, eu me sinto muito próxima dos meus alunos, nessa parte.

Mas é... A preparação na faculdade, assim, com o dia-a-dia, o que a gente recebeu, é lógico que a gente vai aprimorando. Acho que sempre tem uma dificuldade nova. A gente sempre depara com uma coisa nova. Com uma dificuldade, que você tem que resolver, às vezes de várias formas você tenta resolver, sempre experimentando e resolvendo da melhor maneira.

DEPOIMENTO N.º. 08**Depoente: PROFESSORA NICOLE*****Data:** 06/11/08 – 5ª feira.**Local:** Escola Estadual Dom Lustosa**1ª Sessão:** Depoimento livre e dirigido.**Tema:** Formação geral e pedagógica

Iniciei meus estudos na zona rural até a 3ª série. Mudei para Guimarães e conclui a 4ª série na Escola Estadual Adélio Maciel. Através da admissão (processo seletivo da E.E. Irmãos Guimarães), fui aprovada para a 5ª série, permanecendo até a 7ª série. Por razões pessoais minha família acabou mudando para patrocínio.

Em Patrocínio passei por outro processo seletivo concluindo a 8ª série e o Ensino Médio na Escola Estadual Dom Lustosa. Terminando o Ensino Médio (antigo científico) fui para Uberlândia com o objetivo de dar continuidade aos estudos. Passei por dois vestibulares. O primeiro, para o curso de Letras, freqüentando apenas um período. O segundo vestibular para o curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Acabei optando pelo segundo em decorrência da situação financeira, era necessário trabalhar e ter a minha independência.

O currículo oferecido pelo curso era o Currículo mínimo do MEC e diferente dos novos currículos que foram inseridos posteriormente.

__ Mais ampliado?

Realmente mais ampliado. Cursei algumas matérias pedagógicas como Didática e OSPB, entre outras. Parâmetro importante e que contribuiu muito na época para a minha atuação como professora.

Depois de já ter cursado quatro períodos, ingressei na área da educação e comecei a atuar na sala de aula como professora especialista em Educação Artística no município de Uberlândia.

__ Paralelo ao curso?

Paralelo ao curso. Fiz concurso, fui aprovada e efetivei no município. Porém ao concluir o curso acabei fazendo a opção para uma vida mais doméstica, afastando da sala de aula.

Passados três anos, retornei novamente na área da educação com a mesma função, dando continuidade até o momento presente.

__ Durante a sua graduação, então você teve como estar trabalhando a teoria e a prática?

Sim, pois, na época eu já atuava como professora de Educação Artística, embora não fosse ainda licenciada. Também fiz estágio em outras escolas e na comunidade de um bairro da cidade chamado Jardim Brasília.

__ Com projetos?

Na comunidade desenvolvemos projetos de arte-educação e artesanato, voltados para o interesse da comunidade.

Por ser parte diversificada do currículo, torna difícil trabalhar tanto no âmbito escolar como fora do mesmo. É necessário que haja um trabalho de conscientização do entorno.

__ É pouco valorizada...

Pouco valorizada. Mas, acredito que com essa nova proposta curricular do ensino, o ensino de Arte tome outra dimensão e que realmente possa ser vista como área de conhecimento.

__ E as disciplinas? A parte da formação pedagógica você acha que foi bem trabalhada? Não ficou nada, nenhuma lacuna, nada não?

Lacunas sempre ficam. Como por exemplo, as práticas de instrumento oferecidas que exigiam muito do aluno sem preparo algum, pois, não era na época um pré-requisito para ingresso à Universidade. Mas com certeza se fosse hoje eu teria tido uma aproveitamento melhor em relação às disciplinas oferecidas pelo curso.

__ Mas ainda assim deu para você perceber que foi trabalhada de forma necessária?

Sim. De forma necessária. O básico foi trabalhado dando embasamento suficiente para o desenvolvimento profissional.

__ E o tipo de trabalho? Na sala de aula, fora, no estágio...

Tanto dentro, como fora da sala de aula os trabalhos eram sempre supervisionados e acompanhados pela orientadora de Prática de Ensino. Desde o planejamento à execução do mesmo.

__ Dava bem para associar tudo àquilo que era discutido em sala de aula?

Sim, pois antes de executarmos qualquer atividade, tínhamos que fazer um diagnóstico da comunidade escolar a ser trabalhada, levantando o perfil e as condições de trabalho.

__ E esse trabalho era levado para a sala de aula para discutir? Tinha um espaço para discutir os resultados desse trabalho?

Sim. Todos os trabalhos eram registrados e documentados, normalmente em VHS e exibido para todos os participantes, para serem analisados e ver o desempenho de cada um, bem como do grupo.

__ Você citou didática e OSPB. Você lembra se teve mais alguma disciplina? Se faltou alguma que você acha que era necessário?

Estética e História das Artes, Português, Psicologia do desenvolvimento, Educação Física, Psicologia da Aprendizagem, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado (1º grau), Psicologia da Arte, psicologia da Forma e Prática de Ensino sob forma de Estágio supervisionado (Artes). Todas necessárias e importantes.

__ Era mais associado o pedagógico com o específico?

Sim. Existia essa associação, porém puxando mais para o específico.

__ Era bem resumido?

Era bem resumido e direcionado ao curso. Temos um numero maior de disciplinas, embora a carga horária seja pequena, porque também depende de como essas disciplinas são colocadas.

As linguagens trabalhadas na época eram abordadas como um todo e não especificamente. Como por exemplo: noções de música, introdução ao teatro, ao cinema, etc.

__ Mas fazendo um gancho com o ‘como trabalhar’ as disciplinas?

Sim. Era possível perceber esse gancho nas linguagens trabalhadas.

__ Fazendo as duas coisas?

Exatamente.

__ Os aspectos conceituais da disciplina mais o como trabalhar as disciplinas?

O direcionamento do curso possibilitava a visão de trabalhar esses aspectos conceituais coadunados como o modo de trabalhar.

__ A forma que foi trabalhada?

Sim. A forma como foi trabalhada...

__ É interessante.

[...] Aqui o depoimento se transforma em um bate-papo entre entrevistadora e depoente, onde são discutidas algumas questões inerentes ao dia-a-dia da escola [...].

A formação inicial que tive, vai mais ou menos de encontro com a nova proposta curricular que é trabalhar com as diversas linguagens da Arte. O curso por ser de licenciatura

e generalizado, me ofereceu uma visão ampla de um contexto cultural, dentro dessas diversas linguagens artísticas existentes hoje.

— Que hoje estão te auxiliando?

Que hoje estão me auxiliando. Porém é necessário aprofundar e procurar obter conhecimentos específicos em todas essas linguagens para poder conduzir os educandos rumo ao fazer e o entender das diversas modalidades artísticas.

[...] Aqui encerra o testemunho sobre a formação e retoma-se uma discussão sobre as questões cotidianas da escola [...].

DEPOIMENTO N.º. 09**Depoente: PROFESSOR RAFAEL****Data:** 26/08/08 – 3ª feira.**Local:** Residência da entrevistadora.**Duração do depoimento:** 12'56''**1ª Sessão:** Depoimento livre e dirigido.**Tema:** Formação Escolar e Formação Pedagógica.

Bom, eu nasci em 1949, vim de família muito pobre... E o que me levou a querer subir na vida foi justamente o objetivo de atingir um nível social melhor.

Então, os meninos da época nossa, tinham pressa em aprender ler para ler gibi para trocar nos matinês. Então, isso me incentivou a estudar.

Fiz a 5ª no Dom Lustosa, aqui em Patrocínio, a 6ª e a 7ª no Olímpio, depois eu fui para Uberaba aonde fiz até o 2º ano científico. Voltei para Patrocínio e fiz o 3º no Dom Lustosa.

Terminando, eu tive um embaraço com o padre que dava aula de química. Não entendia nada que ele falava, falava holandês, quase. Então, devido às dificuldades de aprendizagem em química, eu resolvi formar em química.

É... Mas mesmo antes...

__ Foi um desafio?

Foi um desafio. **(o telefone toca)** Antes de... Quando eu terminei o científico quase ninguém tinha faculdade em Patrocínio, e eles me chamaram para dar aula no Dom Lustosa, de matemática e de física, substituir o Antônio Queiroz e a Marlene. Eu só tinha o científico, depois em 73 eu fui para Uberaba, onde o Chico Xavier, trabalhando com ele, ele pagou o primeiro ano de faculdade pra mim, de química, então eu resolvi formar em química para dar uma resposta a tudo e por querer e por gostar, e procurei entender a química, de fato, como eu entendo hoje.

Aquilo que eu perguntava para o professor, e que não sabia entender, hoje eu tenho respostas para os alunos.

__ E durante sua formação como foi a sua preparação para o ser professor?

Ah, bom! Mas, eu já tinha um respaldo. Ter lecionado sem formar, e lá em Uberaba também eu trabalhei numa escola.

__ Você tinha a prática sem preparo para isso?

Sem preparo. O bom que eu estudei na Faculdade São Tomás de Aquino, hoje é... Foi vendida para a UNIUBE e já não existe ela, e era escola de freiras e elas exigiam demais o aprendizado em português. Então, aquilo o que me fez crescer, justamente, foram as áreas pedagógicas, principalmente a filosofia que eu fiz várias matérias além do meu caso de filosofia, então isso abriu de fato o meu raciocínio e eu procurei sempre melhorar e entender de fato, aquelas perguntas que ficaram gravadas na minha passagem.

Por exemplo, na faculdade eu perguntei a um professor como que ele fazia para guardar tanta nomenclatura na cabeça.

E ele falou:

__ *Não, com o tempo você vai gravar.*

Eu procurei em 1980, depois de formado, saber o porquê dessas perguntas e hoje eu tenho respaldo para dar ao aluno, aquilo que eu perguntei e ele não soube responder, eu sei responder ao aluno. Então eu entrei dentro da química, eu inclusive levei para um congresso em 82, em Belo Horizonte, depois dessa levada de troco de nomenclatura, na tabela periódica, isso foi publicado em todos os livros básicos de química, até hoje.

__ Além da filosofia, você lembra quais outras disciplinas da parte pedagógica que foram trabalhadas?

Eu sempre gostei de psicologia. Eu trabalho até hoje, às vezes muita gente pode achar superado, mas eu não acho: Piaget. Eu adoro Piaget, entendeu? Eu trabalho com Piaget. Eu levo o aluno... Às vezes ele tem um embaraço, eu levo o aluno a pensar.

O importante, hoje, é pensar e fazer, seguir um objetivo para vencer. Foi esse o respaldo que eu tive, entendeu? Muitos alunos que se formam, entendeu, me procuram e me agradecem por que eu desenvolvi o raciocínio deles.

E... A faculdade onde que a gente formou, São Tomás de Aquino, as freiras tinham um respaldo na parte pedagógica. Eles não importavam muito que a pessoa adquirisse depois... Procuravam depois que a pessoa adquirisse um conhecimento maior nas exatas, porém, as áreas pedagógicas eram mais...

__ Eram o ponto principal da formação...

Enfocadas. A psicologia. A filosofia. Então isso aí que mais enfocava e a língua portuguesa. Então, se a pessoa tomasse bomba em português, não podia seguir. Ele não tinha como aprender, porque não sabia ler.

__ E essa formação para você trabalhar a disciplina específica de química foi fundamental?

É lógico. Tem exemplo até de um professor que eu tive lá, de matemática. Hoje ele é doutor. Ele fazia matemática, trancou a matrícula, formou em português, voltou para fazer matemática. Então eu acho fundamental no aluno de hoje é o português e o raciocínio, e objetivo. Se não tiver objetivo, não chega lá.

— Tem assim mais alguma passagem, algum momento que foi importante, alguma atividade? Comparando sua formação com o seu trabalho hoje, você acha que ficou assim alguma deficiência na sua formação para o ser professor, alguma lacuna?

Não, não. Eu acho que o processo dentro da química, eu acho que sempre eu obtive êxito. Por exemplo, os dois concursos que eu fiz para o Estado eu passei. Eu sempre entro preparado. Quer dizer, nos cursos que eu vou participar fora, sempre sou enaltecido, então eles reconhecem que de fato eu sei.

A dificuldade que nós temos hoje é a falta de objetivo dos alunos. Os alunos não têm objetivo nenhum e não procuram guardar nada que precisa.

— É. E diante dessa situação hoje, o que você acha que deveria ser trabalhado? Que talvez não tenha sido trabalhado naquele momento que era um outro contexto, mas que hoje seria necessário?

Olha eu sempre...

— Você ter esse preparo.

Eu sempre trabalhei com a supervisão e a orientação em conjunto. Nunca fiquei separado. E a Fernanda, a Sônia e eu, na escola X, hoje mesmo, eu peguei do G1, o Globo, uma notícia sobre a aluna nota 10, que tirou dez em todas as provas do ENEM, inclusive ela faz medicina na UFMG hoje. Então, ela passando orientação para os outros alunos. Como que ela conseguiu isso? É justamente isso que eu estou falando. É a falta de objetivo.

Hoje o aluno tem tudo na mão. Então... É a falta de Piaget, dos pais usarem o Piaget: se cai a colher, ele vai lá cata e entrega para o filho. Então é assim. Hoje o aluno tem ônibus para ir para a escola, tem livros que o Estado dá, toda mordomia, então não dá valor àquilo.

E em casa, é idem para melhor. Quando o aluno nem quer ir de ônibus, vão de carro, o pai leva de carro, então ela não deixa o aluno andar pelas suas próprias pernas. Então, isso prejudica demais. Ele tem tudo que quer. Então, ele não precisa lutar por nada. Por nada assim, eles acham. A pessoa tem que procurar, a cultura não cai do céu. Eles têm que procurar, e a única herança que você pode deixar para os filhos é o estudo, é o conhecimento. Os bens, amanhã ou depois, eles toma dele e acabou, e o conhecimento só Deus pode tomar.

— Tem alguma consideração que você quer fazer? Principalmente sobre esse processo formativo, mesmo.

Esse agora?

__ O seu. A sua formação.

Ah, minha formação...

__ E mesmo fora, depois da faculdade.

Eu achei que depois da faculdade eu aprendi muito mais, por que, como nós citamos no início, eu tinha um entrave com o padre e meu ensejo, na época, era chegar e ser mais do que ele, mesmo. Isso aí eu não escondo de ninguém, sempre foi assim. Mas, só que tem que, depois de conviver oito anos com Chico Xavier, eu procurei mais humildemente, inclusive me sacrifiquei para ajudá-lo, porque ele já estava velho, então eu deixei ele dar aula de manhã e eu fui trabalhar a noite.

E depois de tomarem as aulas dele, que ele não podia mais pegar eu cedi mais uns dois terceiros para ele ficar dando aula. Então não tinha implicância.

E procurei, não tinha ninguém para me ajudar, depois de formado, eu tive que estudar, estudar e estudar mais ainda, entendeu?

__ Aproveitando aquilo que você já havia aprendido...

... Para adquirir o conhecimento e de fato dominar a química. Então, graças a Deus... Pois hoje, por exemplo, esses meninos recém-formados, eles têm a quem recorrer. Eles vêm em cima de mim, me procuram, eu posso orientar, posso ajudar, na minha época não tinha ninguém, era eu e mais ninguém.

Eles me chamaram primeiro para dar aulas na faculdade, eu dei... Em 80, eu dei aula lá e eu não gostei, entendeu, e procurei passar no concurso do Estado. Saiu o resultado do primeiro concurso, eu já entrei no Estado, e não quis mais... Fiz o segundo concurso e aí acabou. Não fiz mais...

O que eu gosto assim é... Pode ser até certa utopia da minha parte. Mas eu gosto de buscar conhecimento, e na faculdade eu já não... Do jeito que funcionava...

__ Não tinha essa possibilidade.

... Não tinha essa possibilidade.

__ Não tinha essa necessidade...

Na época que estava formando, a faculdade precisava de demanda, precisava do dinheiro do aluno, a demanda não fazia... Não fazia meu ibope. Então eu saí, por que... E no Estado eu consegui muita coisa. Tem muita gente formada que passou por minhas mãos. Às vezes um médico vai me atender e fala:

__ Você não lembra de mim? Eu fui seu aluno e tal...

Então, isso aí é que me enaltece. Dinheiro você compra, você ganha, você gasta, isso tudo. Mas você ajudar uma pessoa formar, é a coisa mais importante que eu acho hoje. E a coisa que eu mais enalteço, que eu mais gosto em mim, é saber orientar, saber tirar as dúvidas do aluno hoje, daquele aluno que de fato quer aprender, que quer mudar. E não deixo ele levar dúvida para casa.

__ Sempre procura um jeito de sanar aquela dúvida...

É aquela dúvida. Todas as perguntas que me fazem.

__ E aí você volta na filosofia, na psicologia... Para encontrar a solução.

As perguntas que eu fazia ao professores e eles não sabiam responder, eu sei elas todas, respondo pra eles, de um modo convincente.

E a gente... Tendo a formação igual nós tínhamos na São Tomás de Aquino. Porque aqui em Patrocínio, a Inaura, em português, o Isaías, em biologia, nós formamos lá (o Isaías, inclusive é seu primo). E... Lá tinha formação, principalmente eles enfocavam muito a área pedagógica.

Então a gente sai preparado. Eu acho... Às vezes a pessoa não gosta porque está fazendo matemática, química, mas aquilo é importante, a psicologia principalmente.

Eu chego dentro de uma sala de aula, você vê que... Você já trabalhou comigo... Eu tenho uma disciplina fora de série. Os alunos gostam de mim e eu sou duro, sou rígido, eu gosto de cumprir as normas da escola, do Estado e eles me respeitam. Então eu tenho amizade com eles.

Então a gente usa a psicologia para fazer isso.

DEPOIMENTO N.º. 10

Depoente: PROFESSOR RODOLFO*

Data: 05/09/08 – 6ª feira.

Local: Sala de Atendimento Pedagógico – Centro Universitário do Cerrado –
Patrocínio/UNICERP

1ª Sessão: Depoimento livre e dirigido.

Tema: Formação Geral e Pedagógica.

Bom, a minha formação inicial no 2º grau foi... Eu fiz Técnico em Administração, no Dom Lustosa, à noite, e eu fiz o Colegial, de manhã.

Vou ser sincero que até o 3º ano eu não tinha noção nenhuma do que eu queria mesmo, entendeu? **(risos)** Era assim tudo... Eu gostava muito da área de exatas, mas não tinha noção ainda certa do que, definido.

Aí, depois eu prestei vestibular para Engenharia Elétrica e Ciências da Computação, mas eu não passei em Ciências da Computação. Eu passei em Engenharia Elétrica. E não quis. Não quis. Fiz seis meses de cursinho e fui fazer vestibular para Ciências da Computação.

Aí, na época, a UFU tinha o segundo curso, não tem isso hoje mais. A gente tinha segunda opção e eu entrei como segunda opção Matemática, mas eu queria Ciências da Computação, inicialmente.

Aí quando eu comecei a fazer... Não passei na segunda fase, passei na primeira fase, não passei na segunda, mas eles me chamaram para o curso de Matemática.

Aí, eu falei:

— **Ah! Eu vou ficar mais seis meses no cursinho. Então eu faço o cursinho de noite e começo a fazer o curso de Matemática durante...**

— **Até o próximo vestibular.**

É. Mesmo porque eu vou estar estudando, por que o início do curso deve ser bem básico. E vou sentindo o que é uma universidade.

Aí eu peguei e... Aí eu peguei, e não sabia direito o que eu ia fazer, e fui fazer esse curso de Matemática. Aí, chegou lá, no primeiro dia, foi legal e tal, eu tive aula de geometria e comecei a gostar do curso.

Fizemos as primeiras provas do curso e eu fui bem demais. Eu estava estudando para o vestibular e, assim, minhas notas foram mais acima de noventa, as primeiras notas. Porque lá

nós fazíamos três provas: duas de trinta e uma de quarenta. E as minhas primeiras notas foram, assim, acima de noventa por cento.

Um professor me chamou. Disse que gostou das minhas notas. Ficou sabendo, me chamou e falou:

— *Você não quer trabalhar com pesquisa? A gente tem bolsa da CAPES para pesquisa.*

Ele chamava Professor Olímpio Hiroshi, professor da Universidade Federal de Viçosa.

Eu falei:

— **Uai, ganha? Estudante, morando fora, pagando cursinho. Ganha?**

Ele disse:

— *Ganha.*

Ganhava na época duzentos e quarenta, duzentos e cinquenta reais. O salário era menos de cem reais. Isso foi em 94.

Aí eu falei:

— **Ah, eu quero.**

E nesse meio termo aí, o tempo foi passando, o semestre foi passando, as minhas notas foram melhorando e eu comecei a trabalhar com eles.

— **E começou a gostar do curso...**

Comecei a gostar do curso e quando chegou ao final do ano, eu nem pensei mais. Nem matriculei. Nem fiz minha matrícula para o vestibular.

Assim, na parte de casa teve um pouco de resistência. Meus pais, minhas irmãs...

— **A sua idéia era engenharia?**

Minha idéia era Ciências da Computação. Comecei e fui. Mas o engraçado é que durante todo o curso eu sempre pensava assim: eu vou fazer Bacharelado. Não vou fazer Licenciatura. Não vou dar aula. Era um engano, por que...

Na época falava-se muito que professor ganhava mal, que sofria demais... E era bem melhor que hoje, se você for pensar assim. Mas tinha todo esse preconceito contra o professor.

E eu falava sempre:

— **Não vou dar aula.**

E comecei a adorar o curso. E aí tinha pesquisa, eu viajava para os congressos, eu apresentava trabalhos nos congressos. O curso foi fluindo. E as notas boas.

Quando chegou para escolher entre Licenciatura e Bacharelado... Foi no segundo ano, final do segundo ano, porque a gente fazia dois anos e no final do segundo ano a gente separava.

Aí eu falei assim:

__ E agora, o que eu vou escolher? Eu vou tentar fazer os dois.

E fui fazendo disciplinas de manhã e à tarde, e fazendo as disciplinas da Licenciatura junto com o pessoal de outros cursos. Isso foi muito interessante!

Então, por exemplo, eu fiz na época, a gente tinha Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus. Eu fiz com o curso de Geografia, que era totalmente politizado, diferente do curso de Matemática.

Filosofia da Matemática, não podia fazer, porque tinha que ser com...

__ Era disciplina específica do curso.

...Específico. Mas Didática, foi muito interessante. Eu fiz as duas: Didática I e Didática II, com a História.

E aí acabou que eu fui fazendo todas as disciplinas da Licenciatura e todas as disciplinas do Bacharelado. Eu fazia manhã, tarde e às vezes à noite eu ia para cumprir alguma disciplina.

Eu fiz com a Artes Plásticas, eu fiz a Metodologia do Ensino...

__ Foi uma formação bem eclética?

Bem eclética. E conversando com o pessoal dos outros cursos eu acabei me convencendo que haveria uma possibilidade de dar aulas.

Quando foi no último ano... Mas eu fazendo as duas coisas, Bacharelado e Licenciatura. Estudava muito, mas ficava por conta, porque eu tinha a bolsa de pesquisa.

Quando foi no último ano, eu perdi a bolsa, porque o meu professor voltou para Viçosa. A mulher dele estava fazendo...

__ Era vinculada à pesquisa dele também?

À pesquisa dele. Ele voltou para Viçosa e eu perdi a bolsa. Na verdade eu terminei... Porque a bolsa era renovada de ano em ano. Então eu terminei a bolsa com o professor da UFU e acabou.

__ Finalizou o projeto?

Finalizou. E aí, 96 foi o último ano, eu não tinha mais ganho. E eu estava acostumado com a bolsa. Dava para pagar o aluguel e falei:

__ E agora? Agora tem que dar um jeito, por que...

Meu pai até que ajudava um pouco, mas eu ficava sem graça de ficar pedindo mais, até porque eu me acostumei a ter meu dinheiro.

Aí... A Maria Teresa Menezes, que era professora de Prática de Ensino, aliás, no último ano nós fizemos Prática de Ensino I e Prática de Ensino II: prática do 1º grau e prática do 2º grau. A Prática I foi... Vamos dizer assim, a professora não era muito... Muito boa pessoa para quem corresse atrás. E como Prática...

__ Nem todos correm atrás...

... Nem todos correm atrás, e eu fazendo Licenciatura e Bacharelado, a prática I minha foi assim... Eu fiz o mínimo necessário.

Na Prática II, a professora, no primeiro dia, ela perguntou:

__ Onde a gente morava, o tempo que a gente tinha, qual a disponibilidade, se a gente queria mesmo ser professor.

Ela já apertou a gente de todas as maneiras possíveis.

Ela está na UFU ainda.

__ Colocou todos para pensar...

E aquilo empolgou a gente um pouco. Na prática II nós demos minicursos nas escolas de Uberlândia e tal... E no início do ano, aquela professora de prática ficou sabendo que eu estava precisando trabalhar e me indicou para o Nacional, Colégio Nacional de Uberlândia.

Então, em 96, eu entrei como monitor pro Colégio Nacional.

__ E fazendo as duas graduações?

Fazendo as duas graduações. E ainda sendo monitor. Eu dava monitoria das seis às oito da noite. Mas eu já tinha completado a grande maioria das pedagógicas, eu estava quase só que finalizando as específicas da Matemática mesmo e as práticas. E peguei prática de Física também, porque como nosso curso tinha muita Física, eu acabei pegando uma prática... Podendo pegar Licenciatura em Física. Aí eu peguei uma prática em Física. Então, eu fiz as três práticas no mesmo ano.

__ As duas habilitações?

As duas habilitações. Apesar de que eu fiz o curso de Matemática, mas ele me deu no final pela carga horária a habilitação em Física, por causa da prática de ensino também. Apesar de que eu atuei pouco em Física. Foi só por necessidade mesmo, por que eu nunca gostei, para falar bem a verdade.

Aí... Ela me indicou para o Nacional e eu fiquei como monitor por dois anos, no Nacional. Nesse momento eu vi que eu ia acabar dando aula.

Comecei ganhar bem, por que o Nacional pagava bem na época, e eu era monitor, não era professor de sala, mas com a promessa de entrar para a sala de aula. O que aconteceu foi que eu não entrei para a sala de aula lá. Me formei no final do ano como monitor.

Me formei no final do ano e fui fazer o curso de verão para entrar no Mestrado na UNICAMP. Eu já tinha feito curso de verão duas vezes, tinha ido bem, mas não podia porque estava na graduação. E fui fazer curso de verão na UNICAMP.

Aí, esse curso de verão coincidiu com a troca de governo. Fernando Henrique... Do primeiro para o segundo governo do Fernando Henrique, e ele andou cortando umas bolsas. Na UNICAMP nós tínhamos vinte bolsas, ele reduziu para cinco.

Aí, o professor da época falou que eu não fiquei entre os cinco. Uma era para estrangeiro, quatro entraram. Da UNICAMP. A gente sabe que tem um certo protecionismo. E nós éramos mais alguns. E ele disse:

— *Você pode cursar sem bolsa. Se você quiser cursar sem bolsa, você fique a vontade.*

Mas eu não ia dar conta. Eu estava esgotado de estudar, porque eu fiz Bacharelado e Licenciatura.

— **Acumulou tudo?**

Acumulou tudo. Trabalhando. Tinha posto de pesquisa. E aí me deu vontade de trabalhar e eu falei:

— **Ah, não. Eu vou embora para casa, quero trabalhar.**

E voltei para Patrocínio. E desde que eu voltei, eu nunca mais parei de trabalhar. Eu cheguei aqui, procurei o professor Tacão. O Gipão, o Tacão eram meus conhecidos. E o Tacão me ajudou a entrar no Objetivo e, paralelamente, eu procurei o Tomé em Uberlândia e continuei no Nacional, e aí eu já entrei para a sala do primeiro colegial.

— **Aí, como professor?**

Como professor. Então, no ano seguinte, já formado, eu voltei como professor no Nacional, no primeiro ano e dando aulas no Colégio Objetivo, aqui de Patrocínio. De lá para cá, eu não nunca mais parei. Eu dei aula no Colégio Objetivo até 2002.

— **E não teve dúvidas mais, também, quanto a ser professor?**

Não. Nunca mais. Adaptei bem com os meninos, adaptei com a sala de aula. Nunca mais eu pensei em ter outra disciplina, que é Matemática, e nem ter outra profissão. Gosto da profissão. Fiz curso de especialização. A única coisa, assim, que me desagrada um pouco é que eu já tentei fazer mestrado umas duas vezes e, por falta de tempo, eu nunca consegui terminar.

__ É preciso abrir mão de alguma coisa?

Na minha área de Matemática mesmo, eu nunca consegui. Porque a aula é a semana inteira, então eu teria que parar totalmente.

__ Dedicção exclusiva?

Dedicção exclusiva. Depois eu entrei no Estado. Em 2002, eu fiz concurso no Estado. Eu sou professor de 5ª a 8ª séries no Estado, e de 2º grau no PRISMA. Quando o PRISMA abriu, eles me chamaram. Então, tem onze anos que eu estou no PRISMA.

__ Lá sempre Ensino Médio e Pré-Vestibular?

Sempre Ensino Médio. Meu forte mesmo foi pré-vestibular. Porque quando eu comecei no Nacional, foi primeiro ano. Do meio do ano para frente eles já me colocaram no pré-vestibular noturno, e de lá eu já saí para o diurno. E aí sempre pré-vestibular.

Então, nesses anos todos de profissão eu sempre trabalhei pré-vestibular e no PRISMA, sempre primeiro, segundo, terceiro e pré-vestibular. E agora 7ª e 8ª séries.

Então, assim. Eu gosto demais do que eu faço. A gente sabe que ao longo dos anos vem ficando cada vez mais complicado. Eu atribuo a grande dificuldade da educação, eu atribuo mais de sessenta por cento aos pais...

__ É um processo muito complexo, a questão social é muito forte...

Eu acho assim, sobrecarregou muito o professor, o pai hoje, ele se... O grande problema que nós temos é exatamente a ausência do pai. Ou, às vezes o pai...

__ Ou a falta da orientação devida.

Não orienta e tenta suprir de outra maneira, às vezes dando tudo que... Eu trabalho no 2º grau numa escola de nível melhor. Os alunos têm um poder aquisitivo maior. Então, a única coisa que eu acho... Você tem que ficar brigando para ter disciplina, o tempo todo. Mas, a hora que os alunos te conhecem, eles já acalmam.

__ É somente um período de adaptação.

É. Eu posso te falar que deve ter uns cinco anos que eu não coloco um aluno para fora de sala de aula por indisciplina, por nada. Dificuldades de aprendizagem muito grande, muito grande.

__ Em qualquer situação.

Em qualquer situação.

__ Tanto a pública como a particular?

A pública e a privada, talvez por motivos diferentes. Mas uma dificuldade, e a minha matéria é a Matemática, e ainda uma coisa assustadora a dificuldade em de aprendizagem.

__ A gente já tem assim aquele receio da disciplina. Culturalmente já é colocado assim.

E eu diria até mais. É uma disciplina que necessita de base, formação...

__ E se a gente já tem aquela resistência, deixa um pouquinho de lado.

A formação, assim... Muitos alunos vêm mal formados, mesmo, queimaram etapas. E aí, chegam ao segundo grau. É um caos. Então, a quantidade de repetência, assim, que a gente... Não é possível reprovar todo mundo. Mas se fosse levar ao “pé da letra”, na risca, quem merecesse passar mesmo, a reprovação ia ser muito grande.

A gente ajuda, recupera, volta na matéria do primeiro grau, entendeu? Revê critérios de avaliação, começa a premiar coisas que a gente talvez não premiasse... E tenta ver se aquele que se esforçou, consegue ir. Mas eu acho que o grande vilão é a falta de base e até engrenar com a disciplina. Porque o primeiro mês de aula é uma briga.

__ Até conhecer um pouco a sua maneira e também você conhecê-los...

Mas depois vai bem. Mas assim, eu gosto do que eu faço. Faço de coração mesmo. Tem dia que eu estou esgotado... (risos)

__ Não. Mas isso eu penso que faz parte. É da profissão. E voltando um pouquinho aqui nessa sua formação pedagógica é até bom você colocar para a gente essa visão diferenciada que você teve. Como é que foi esse processo? Que contribuição trouxe? Se ficou assim alguma coisa que talvez você ache que deveria ser mais aprofundado?

É. Eu acho assim, ter feito algumas... As disciplinas pedagógicas minhas foram bem variadas e em cursos diferenciados, como eu disse antes.

__ Uma visão diversificada...

Então, o curso de Matemática, o pessoal é muito racional. É tipo assim: se você os mandar lerem um texto, eles vão ler um texto; se você os mandar resumirem, eles vão resumir, mas não vai fugir muito do que está ali. Não vai ter muitas idéias inovadoras, não.

__ O que seria mais característico da disciplina mesmo?

O que é mais... Nós somos mais exatos, entendeu? Então, as disciplinas de Licenciatura no curso de Matemática são assim mesmo. É o básico. Quando não entra... A prática de ensino é diferente. Você estará trabalhando com a matéria...

__ Trabalha as duas coisas...

... Mas quando é uma matéria pura, da educação mesmo... É assim: fazemos o necessário (risos), entendeu? Eu ter feito, por exemplo... Eu fiz com artes Plásticas, História era...

__ Você foi forçado a fazê-las?

Eu fui forçado. As aulas de Didática na História eram... A minha professora foi aluna de Freire. Ela era professora da USP e vinha à UFU toda segunda-feira, dava aula terça e quarta. Então as disciplinas da Licenciatura foram... Na História, uma verdadeira guerra, porque era discussão, discussão, discussão...

Eu ficava caladinho, porque eles criticavam, eles tinham... Mas na hora de escrever, a gente escrevia mais, porque escutava e absorvia. Então, eu acho que foi muito válido ter feito com outros cursos. E ter conhecido outras pessoas de outras áreas também. A gente fica muito no curso da gente. Então isso foi muito bom, apesar de, às vezes, eu ficava um pouco perdido e eu sempre falava:

__ Olha! Nós somos da Matemática.

__ É. Porque às vezes no curso, mesmo sendo disciplina geral, a gente acaba focando aquilo que é próprio do curso.

É. E a professora adorava por que... Inclusive no início eu ficava muito calado. Era eu e um colega meu. No início eu ficava muito calado, mas depois ela foi puxando a língua. Ela foi falando o que ela queria ouvir, ela achava bom...

__ Uma experiência diferente.

É. Todo mundo de História. Só dois da Matemática. Vamos ver o que eles falam disso. Então, nesse aspecto foi bom. A minha universidade foi muuuito boa.

__ Pelo que você coloca na sua prática, sua formação contribuiu muito. Não ficou muita falha?

Muito. Por incrível que pareça, eu terminei a Licenciatura e faltou uma disciplina para o Bacharelado. Depois eu voltei dando aula e terminei, mas na época eu não concluí. Fui para o mestrado, a Licenciatura bastava...

__ O próprio processo de formação foi te levando a decidir?

Sim. Eu não vou falar que eu fui professor a vida inteira, não. Durante a formação, e por causa da minha universidade... Porque eu vou te falar uma coisa, Goretti, foi um curso muito bom, muito puxado, de virar a madrugada estudando, na parte específica, então, eles puxavam muito. E era muito puxado, eles não tinham dó.

Nós entramos trinta e cinco e formamos cinco, para você ter uma idéia. Formamos cinco. Entre Bacharelado e Licenciatura, só cinco. Então foi um curso muito puxado. Eles não tinham dó de deixar ninguém para trás.

Os próprios professores da área pedagógica. Tinha hora que a gente achava que eles eram loucos. Eles mandavam ler livro por semana. A gente falava que eles achavam que a gente tinha só a matéria dele.

E já é uma tendência dos cursos de Licenciatura achar que as matérias pedagógicas era matéria vaga. Não sei atualmente, mas naquela época tinha. Então, tipo assim, a gente ia fazer matrícula, estava lá análise I, equação diferencial, é... Metodologia do ensino de Matemática. Ah, não. Essa aqui eu vou matricular porque essa aqui não dá aperto. Isso acontecia nas primeiras vezes, porque depois que você cursava... A quantidade de coisa que você tinha que ler e trabalhos que você tinha que fazer...

__ Já era uma visão distorcida?

Distorcida. Muito pelo contrário. Não. E até durante a graduação, pouquíssimos foram para a educação. Para o mestrado em educação Matemática. Nós temos um mestrado excelente em educação Matemática em São Carlos, por exemplo. Pouquíssimos foram. Não era tão concorrido na época. Todos foram para a Matemática aplicada ou para a Matemática pura, porque havia um preconceito na época. Tipo assim:

__ Ah! Sabe! Educação?

E aí todo mundo foi para outra área.

Se arrependimento matasse, eu já tinha morrido várias vezes. Porque eu me arrependi logo em seguida. Eu fui tentar a Matemática pura. Eu não consegui a bolsa. Tive que voltar para trabalhar, e eu tenho certeza que se eu tivesse ido para a educação eu tinha me dado...

__ Educação Matemática?

... Educação Matemática, eu tinha me dado muito bem. Eu tenho certeza.

__ É. Até mesmo por que, depois que você viu que era isso que você queria...

É. Hoje seria perfeito se eu tivesse esse mestrado. Mas uma visão, talvez distorcida pelos próprios professores da época, me afastou dessa idéia. Eu pensava em tudo, em estatística, tudo. Menos em mestrado em educação. E hoje, eu sei que o mestrado em educação Matemática para mim seria a coisa mais ideal do mundo, seria perfeito para minha situação. É o que eu mais tenho vontade de fazer.

__ E unia as duas coisas: a Matemática e a educação, que é o que você faz.

E eu reclamo por que não tenho tempo. E eu falo o seguinte: O grande mal da minha profissão é que eu tenho que trabalhar muito para ter um salário digno.

__ É. A gente sempre questiona...

Se eu, por exemplo, pudesse fazer quarenta horas numa instituição e ter um salário digno dessas quarenta horas, trabalhando numa instituição. Beleza! Eu conseguia voltar.

Trabalhando em uma instituição e me organizando eu conseguiria. Mas, ter que trabalhar... Eu trabalho em quatro instituições.

__ Até mesmo por que não sobra mesmo tempo.

Então... Não sobra tempo. E você vai se emaranhando no serviço. E eu tenho trabalho com a Olimpíada Brasileira de Matemática. Com orientação. E você vai ficando... Ficando... Ficando...

DEPOIMENTO N.º. 11**Depoente: PROFESSORA VERÔNICA*****Data:** 03/09/08 – 4ª feira.**Local:** Sala de Coordenação Pedagógica do Curso de Geografia – UNICERP.**1ª Sessão:** Depoimento livre e dirigido.**Tema:** Formação escolar.

Goretti, boa noite. É um prazer contribuir com seu trabalho. Acho que é muito importante nós nos preocuparmos com o futuro do Brasil, em termos educacionais, porque o que nós estamos vivenciando é uma mudança radical em termos de valores, em termos de ensino, e isso é preocupante para nós que somos professores.

Eu tenho vinte anos de carreira e as transformações, em vinte anos, foram muitas, e isso é uma coisa preocupante. Quem vai nos substituir e qual é a condição dessa nova geração de educadores? E essa pesquisa, com certeza, vai nos indicar, nos apontar algum norte.

Bom, com relação à minha vida acadêmica, eu comecei a minha vida acadêmica numa escola presbiteriana, que eu, aliás, eu tinha, assim, um medo muito grande de escola. Eu tinha pavor, eu chorava, eu não queria ir para a escola. Minha mãe teve que ir comigo um ano para a escola, porque eu não ia sozinha.

Depois eu passei para a escola Honorato Borges. Depois eu fiquei no Dom Lustosa, da 5ª série até o 2º ano científico.

Depois eu entrei no Anglo, em Uberlândia. Eu fui fazer o 3º ano compacto, e no 3º ano compacto eu optei por veterinária.

Eu prestei vestibular de veterinária duas vezes, e aí, como eu já estava cansada de prestar vestibular, eu preensei: eu vou entrar num curso e vou prestando vestibular. Só que quando eu entrei no curso... E a escolha do curso, não foi, assim, uma coisa pensada, não. Eu olhei a lista dos cursos e eram cursos noturnos, e eu queria um curso noturno para estudar durante o dia para fazer veterinária, e entrei no curso de Geografia. Mas, nos primeiros seis meses, eu já desisti do curso de veterinária, aí eu apaixonei, aliás, não era Geografia, era um curso de estudos sociais. Foi um curso de cinco anos, porque foram dois anos e meio de Estudos Sociais e depois mais dois anos e meio, aí foi Geografia. A licenciatura plena em Geografia.

Depois que eu saí da universidade eu entrei na docência. Eu já saí da universidade e eu entrei na docência, mas eu não me adaptei é... Na docência neste primeiro ano não.

Aí eu voltei... Eu tinha vindo para Patrocínio. Eu voltei para Uberlândia e trabalhei como geógrafa na Secretaria do Meio Ambiente, em Uberlândia, por um ano. Depois, eu retornei para Patrocínio, e aí eu entrei realmente na docência. E na docência eu quis fazer um curso de especialização.

Eu fiz um aqui na faculdade, na FAFI de Patrocínio. Eu queria sociologia. Não deu turma e eu entrei para o curso de História do Brasil - Colônia. Tinha alguma coisa a ver, porque eu tinha feito Estudos Sociais, e Estudos Sociais me deu um embasamento muito bom dentro da História.

Depois que passei por este período fiquei, assim, sempre buscando algum curso, mas nada, assim, um curso de especialização. Cursos rápidos, leitura... Essas coisas.

Aí entrei no Mestrado. Prestei a prova do Mestrado. Voltei para a UFU, novamente, no Mestrado. É... Fiz Mestrado em Geomorfologia, especificamente. Saí da UFU, já finalizando o Mestrado. Fiquei um ano afastada. Tentei o doutorado, não deu certo. E por enquanto... Aí eu parei. Voltei o ano passado para fazer uma especialização, mais uma especialização, agora em Geoprocessamento, na Universidade Católica.

A minha vida acadêmica, ela foi pautada na escola pública. A... O único momento que eu paguei para estudar foi no Anglo, o 3º ano, e as duas especializações, que foi, que é essa de Geoprocessamento e a de... Que foi do Brasil - Colônia.

E minha vida acadêmica, ela foi toda pautada na escola pública e ela foi muito bem feita. A escola pública, o Dom Lustosa, me deu um embasamento muito bom. Foi década de... Final da década de 70, década de 80, foi quando eu fiquei no Dom Lustosa.

2ª Sessão: Depoimento livre e dirigido.

Tema: Formação pedagógica.

Bom, a formação pedagógica desses cinco anos de faculdade, ela foi até certo ponto, ela foi diversificada.

Agora, o que eu chamo a atenção é que a Geografia e Estudos Sociais são disciplinas das Ciências Humanas. Então, nós aprendemos dentro da universidade é... Nós tivemos a formação pedagógica, mas ela foi muito mais, em termos de discussão, em termos de trabalhar com pessoas, relacionamento do que com a preocupação em si, com o organizar material pedagógico, de ir para as escolas. Nós fomos para as escolas também.

Mas a preocupação que eu vi, agora que eu saí que eu vejo, na época eu não tinha condição de entender isto, é que a faculdade, ela preocupava muito era com o relacionamento.

Isso a gente via muito bem nas aulas de Filosofia, com o Professor Mário, com o Professor Tiago, nas aulas de Sociologia, com o professor Wenceslau, de Antropologia... Então, nós fazíamos, geralmente, nós fazíamos círculos na sala e nós debatíamos um assunto até esgotar. E, assim, todo mundo participando e nós saíamos de lá, assim, com um nível de discussão muito alto, muito... E nós éramos engajados naquela época. Nós tínhamos uma preocupação social com o país.

__ E esses debates também eram voltados para a questão da sala de aula, dos problemas...

Tudo.

__ ... Da Didática, do manejo de classe... Tudo isso estava presente nas discussões?

Estava. Estava presente. Mas o maior foco era relação, era entender a condição social do Brasil como um todo.

__ De forma geral. Não específico da escola.

É. De forma geral. Não especificamente da escola.

Agora, a minha professora de Didática, ela trabalhou muito bem aquela parte de ensinar a fazer planos, planejamentos de curso, plano de aula... Ela foi bem mais metódica nesse ponto, mas justamente porque a formação dela era Pedagogia, ela era pedagoga.

Os outros professores, eles eram sociólogos, eles eram filósofos, eles eram das Ciências sociais. Eles não tinham uma formação é... Pedagógica, vamos dizer assim. Nós discutíamos em outra condição.

Agora, os professores de prática ensino da Geografia, é... Eles também eram professores da licenciatura, eles não eram bacharéis, eles eram licenciados, mas eles tinham uma visão também, assim... Muito do todo.

Porque, o que foi a faculdade na minha época? A minha época foi 81/82, foi nesse período... 84. Foi a época que o Brasil estava saindo da ditadura e entrando no governo democrático. Então isso, dentro da universidade, isso pesou muito, essa questão do discurso, dessa fase, isso foi uma coisa que pesou muito dentro da faculdade e a nossa idéia, que nós tínhamos é de mudanças. Agora, por onde começar essas mudanças não foi muito direcionado para nós que tinha que ser na educação. Nós tínhamos que fazer mudanças, mas não nos mostrou de forma direta na educação.

Mas nós tivemos, assim, um embasamento bom. Foi bom o embasamento da prática. Eu me lembro que tinha umas aulas de prática, com o Professor Irineu, que ele nos levava para um laboratório, nós tivemos que fazer mapas, nós tivemos que... Porque ele também era professor de Cartografia, elaborar exercícios... Então teve essa parte. A professora Vera, ela nos ensinou a fazer... Usava-se naquela época era papel cham-ex e caneta hidrocor (não era tão moderno assim...)... Então nós tínhamos que fazer cartazes, álbum seriado... Nós aprendemos a trabalhar com álbum seriado. E uma coisa que eu...

__ Uma ênfase maior nos recursos?

Nos recursos. Uma coisa que eu achei muito interessante: nós, como não tinha também, tinha, mas nós não tínhamos acesso. Nós não tínhamos computador. Então nós tínhamos que ler muito, nós tínhamos que preparar essas aulas.

E outra coisa: os professores cobravam aula, muito seminário. Nós trabalhávamos muito em cima de seminário, o que nos ajudava muito, porque os seminários não só na prática, mas em todas as disciplinas, nós tínhamos que apresentar seminários. Então, nós aprendemos a preparar material para apresentar para os colegas. Isso foi um fator muito positivo para nós. Eu, pelo menos, vejo dessa forma.

__ Quando na sua formação geral, você coloca que houve um primeiro contato com a docência e desistiu... Você sentiu assim, que essa sua formação, às vezes, não teria sido suficiente para você assumir uma docência realmente? Foi necessário um aprofundamento maior depois?

Não. Não foi com relação à formação. Não foi com relação à docência. Eu comecei a trabalhar no Colégio Professor Olímpio, um colégio bom, mas meu esquema de trabalho lá no Olímpio... Vamos dizer assim... O Olímpio era um colégio, assim, mais liberal, era pessoal de 2º grau e era um pessoal mais adulto. Então você não podia ter uma certa... Era diferente. Você tinha que ser um professor mais maleável. E quando você sai da faculdade, você acha que você tem que ensinar tudo que você aprendeu lá. Você acha que o aluno só tem a sua disciplina e você quer alunos sentados, te ouvindo e com a maior atenção.

Como você fez um curso específico, você quer dos alunos nesse curso específico. Então é... Esta questão é que eu fiquei, assim, meio chocada, não é bem chocada. Eu vi que não era minha linha de trabalho...

E também eu não me adaptei bem à Patrocínio. Eu tive uma resistência, depois de oito/nove anos morando em Uberlândia, quando eu voltei para cá eu tive uma resistência enorme. Aí eu tive que voltar para trás, trabalhar numa área que não era educação, completamente diferente. Eu trabalhava com processos erosivos, dentro da Secretaria

Municipal de Meio Ambiente. Foi muito bom, me deu um conhecimento muito grande. Mas depois eu vi que não era bem aquilo que eu queria.

Aí eu voltei para trás, reassumi o Olímpio. Aí depois comecei no estado, passei no concurso e depois... Aí foi.

__ Todas as questões que você coloca, dos temas que foram abordados, você acha que ficou ainda alguma coisa que precisaria ter sido trabalhado ou mais aprofundado para te ajudar no momento de transpor todo esse conhecimento na sala de aula?

Não. Eu acho que não. Eu até levei, assim... Quando eu comecei a trabalhar, a lecionar, eu vi o tanto eu tinha aprofundado na faculdade, eu não ia, pelo menos no primeiro momento não era... Eu tinha aprofundado muito para o tipo de aula que eu ia dar, que era ensino fundamental e Ensino Médio. Mas eu não precisaria aprofundar tanto. Então, a minha formação... Ela foi boa. O que eu achei que poderia ter melhorado, mas também na época não tinha recurso, é o que eu vejo hoje e que se eu fosse voltar para a faculdade seria a área que eu queria entrar, é a área de Cartografia e Sensoriamento Remoto, por que eu acho que é a área que vai abrir, mas na época não tinha os recursos que tem hoje. Porque eu acho que é a área que nós mais precisamos, principalmente dentro da Geografia, que é a questão da espacialidade, as pessoas não têm a menor noção de espacialidade. A Geografia, ela precisa tomar esse foco da especialidade, porque os outros conteúdos da Geografia são discutidos na mídia, são discutidos em sala de aula. Agora, a Cartografia, ela é muito do fazer e é da interiorização da espacialidade. E isso aí depende de cada um e os recursos que nós dispomos hoje, é... Com esses recursos é possível.

DEPOIMENTO N.º. 12

Depoente: PROFESSOR VINICIUS*

Data: 02/09/08 – 3ª feira.

Local: Residência da entrevistadora.

1ª Sessão: Depoimento livre e dirigido.

Tema: Formação escolar, Geral e Pedagógica.

A minha formação é interessante porque foge ao comum: em 1996 eu me ingressei no seminário, situado em Campinas, São Paulo, Congregação dos Sagrados Corações de Jesus e Maria e, na época, a formação acadêmica era feita na PUCC – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Para ser padre tem que ter graduação em Filosofia e também em Teologia.

Em 1996, iniciei a graduação em filosofia, mas com ênfase no bacharelado. Num primeiro momento, meu interesse não era a formação de professores. Era formar-se bacharel em filosofia, voltado para o sacerdócio.

Acontece que, três anos depois, eu decidi sair do seminário. E a faculdade na época oferecia a opção de fazer mais um ano para obter também o título de licenciatura plena em Filosofia.

__ Com três anos você já havia concluído?

Com três anos eu já tinha o bacharelado. E com mais um ano, teria também a titulação de licenciatura plena em Filosofia.

Então, toda essa questão pedagógica (Didática, Estrutura e Funcionamento do ensino, Prática de Ensino) concentrou-se nesse quarto ano de estudo da minha formação na PUCC. E acontece que eu vejo assim: pelo menos de maneira mais geral, a pedagogia trabalha muito bem a questão teórica. Passavam todas as orientações.

Também na época estava no auge a discussão em torno da LDB 9.394, que foi promulgada em 96, então...

__ Estava muito recente?

... Estavam muito recentes os estudos, mas acredito que toda a influência do neoliberalismo, toda essa parte pedagógica ainda estava sendo estudada, estava bastante discutida...

__ Reestruturada?

... Estávamos numa fase de transição, com essa mudança em relação à LDB 9.394/96. Eu percebi, assim, que na prática não havia tanta relação assim. Porque eu realmente fui aprender a dar aulas, aprender a lecionar, com a prática, foi com as exigências do dia-a-dia que realmente eu consegui, aos poucos, ir assimilando a prática de ser professor.

__ E nesse período da sua formação pedagógica, vocês não tiveram estágio, para conhecer a escola?

Tivemos o estágio, sim. Eu inclusive, eu comecei a lecionar nesse quarto ano, mas eu lecionava mais como professor substituto.

__ E é onde você começou a aprender?

E muitas vezes essas aulas de substituição é que serviam, também, na contagem do estágio. Eu ia até uma escola, freqüentava as aulas também de outros professores, mas isso era pouco discutido na faculdade.

__ Na sala de aula? Um retorno?

Os desafios do dia-a-dia.

__ Não tinha espaço para discutirem aquilo que vocês estavam vivenciando nas escolas?

É. Eu senti muito a ausência desta vinculação teoria e prática.

__ É. E continua ainda um desafio, até porque a situação, percebemos que tem novas exigências... Mas ainda assim, como é que você avalia essa sua formação pedagógica? Você acha que mesmo sendo um tanto teórica, te ajudou, pelo menos a identificar...

Eu acredito que teoricamente. Porque mais tarde, quando eu realmente consolidei a minha profissão como professor, percebi que os desafios que iam surgindo, aos poucos, eu fui reconhecendo teoricamente. Eu vi...

__ Teve embasamento teórico para identificar cada problema?

Acredito que boa parte dos problemas dos cursos de licenciatura é justamente esse. Os alunos se queixam muito dessa questão de não ter um espaço na formação, no dia-a-dia dos professores, na faculdade, para se colocar questões mais práticas. Mas eu vejo que... Na PUCC, pelo menos, eu tive uma ótima formação teórica.

__ E nessa questão da prática você sentiu falta foi de estar discutindo mesmo, ou às vezes, estar promovendo alguma oficina, alguma coisa assim, no sentido de implementar a prática dentro da própria sala de aula?

Eu acredito que faltaram muito as duas coisas e, além disso, um acompanhamento mais de perto do supervisor de estágios.

__ Estar orientando, estar ajudando a identificar esses problemas?

Porque muitas vezes a gente vê o supervisor como um fiscal.

__ Um avaliador?

Como um avaliador. No sentido negativo mesmo. Não aquele que acompanha...

__ Que te orienta?

... Que te orienta, que te dá sugestões. Eu vejo muito mais exigente por esse lado, ainda tradicional da avaliação, do que esse realmente de um serviço de acompanhamento, de orientação.

__ E assim, o que você sugere? Que poderia ter sido feito, hoje já na prática, que você acha que poderia ser feito para te ajudar?

Acredito que como alunos de cursos superiores, tendemos a nos acomodar muitas vezes. Nós não temos idéia realmente do que é uma realidade escolar.

Como alunos de licenciatura, nós ainda não temos idéia da realidade, somos ainda muito influenciados pelos preconceitos sociais em relação à própria profissão. Nós mesmos tendemos a desvalorizar a profissão.

Vejo que nós só temos idéia dos desafios, dos problemas, a partir do momento que a gente passa realmente a atuar como professor. Então, talvez, uma solução para isso, é valorizar essa formação teórica. Eu não vejo uma formação de professores sem teorias.

__ Nenhuma formação.

Eu acredito que é um problema sério nas gerações mais recentes. Por que agora eu também me tornei um professor formador de professores. Eu vejo que a parte teórica está sendo cada vez mais desvalorizada, e isso não pode acontecer.

__ É. E principalmente essa parte voltada para a docência. A gente que trabalha, a gente percebe.

Exatamente.

__ Essa desvalorização.

E por outro lado, também, eu percebo que os próprios teóricos, muitas vezes, estão perdidos. Há uma grande variedade de tendências, muitas vezes opostas e conflitantes entre si.

__ Temos muitos resultados de pesquisa que poderiam contribuir, mas que às vezes não influi na prática.

Pela maioria dos que eu vejo, assim... Até o MEC tem se esforçado nesse sentido de exigir do professor universitário, que também tenham experiência na Educação Básica. Mas eu vejo que muitos desses teóricos que escrevem sobre educação, prática pedagógica, sobre didática, não têm nem a formação pedagógica da educação básica. Muitos são intelectuais que

terminaram a graduação, partiram logo para a pós-graduação, sem ter uma contrapartida na prática docente cotidiana. Muitos chegam à titulação de doutor, fazendo pesquisa, mas sem nenhuma experiência prática. Muitos nem entraram numa sala de aula de educação básica no dia-a-dia.

Eu vejo, então, que é um problema sério. Observamos que essa produção científica, muitas vezes é muito diversificada. Dependendo da ótica que o professor der ou valorizar, ele vai priorizar só uma visão, não vai ter uma visão do todo. E fica então uma formação muito fragmentada.

__ Principalmente se o professor também não tem esse conhecimento da realidade para estar associando a teoria com a prática.

Por exemplo: vejo a formação de outros profissionais como os médicos. Percebo que vão para o hospital, fazem uma carga pesada de estágio, etc.

__ Uma exigência maior...

Uma exigência muito maior. Nesse sentido, percebo esses problemas voltados para a formação específica. Por outro lado, vejo também uma falta de política pública. De valorização do profissional docente.

Eu acredito que se uma profissão não bem paga, não tem reconhecimento... Mas, isso não envolve somente a questão da remuneração, mas até mesmo uma imagem social. A própria imagem que as pessoas têm do profissional é muito importante.

__ A própria formação também, o salário, as condições de trabalho, a formação contínua, porque o momento que nós estudamos era uma situação, hoje, nós temos que enfrentar outra. Então nós não temos esse acompanhamento para...

A academia não consegue acompanhar tão bem os desafios.

__ E mesmo as políticas, também não são colocadas da forma necessária.

Mas eu vejo assim: os países que têm o maior sucesso, no mundo, em termos de educação, são aqueles que valorizam seus profissionais de educação.

__ Ah, sem dúvida! Porque quando você fala da desvalorização do ensino, na graduação, tem tudo a ver. Por que é desvalorizado? Porque também no campo de atuação há essa ênfase na desvalorização profissional. Então o aluno que está lá, ele não tem essa preocupação de se formar bem e o mais preocupante é que, normalmente, aqueles que mais desvalorizam, normalmente é que estão nas escolas.

Exatamente.

® O destaque na cor verde se refere a alguma reação do depoente no decorrer de sua fala.

* Nomes fictícios.

⊗ O destaque em cor azul se refere aos sons externos que, incidentalmente, aconteceram durante a captação de depoimentos.

∅ O destaque na cor vermelha é atribuído a falas do interlocutor, quando este intervinha na exposição do depoente.

⊕ As frases e/ou parágrafo em itálico de referem a falas de outros, citadas pelo depoente.

€ Os destaques em negrito são inerentes a falas do próprio depoente, quando este cita uma situação vivenciada em seu cotidiano.