

Vanina Costa Dias

**O CURSO NORMAL SUPERIOR E A PRÁTICA  
PROFISSIONAL DE PROFESSORES-ALUNOS:  
DAS EXPECTATIVAS À REALIDADE**

Belo Horizonte  
2003

Vanina Costa Dias

**O CURSO NORMAL SUPERIOR E A PRÁTICA  
PROFISSIONAL DE PROFESSORES-ALUNOS:  
DAS EXPECTATIVAS À REALIDADE**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia e História da Profissão Docente

Orientadora. Prof<sup>a</sup> Dra. Magali de Castro

Belo Horizonte  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
2003

"O ato de concluir se reduz, pois, ao instante da certeza que opera como um varrido *a posteriori* dos tempos que precedem – deve...reduzir o momento de concluir, o tempo de compreender para durar tão pouco quanto o instante do olhar".

J. Lacan, *Ecrits*, p 212.

A todos aqueles que estiveram, de alguma forma, presentes  
em todos os momentos deste trabalho, colaborando,  
mesmo que compreendendo minha ausência e me  
inspirando nos momentos de conclusão:

Minha família

Meus amigos

Meus colegas de trabalho

Meus colegas de mestrado

Meus alunos

## AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Magali de Castro pela disponibilidade, confiança e incentivo para orientação. Seu discernimento, sua capacidade de análise, seus conhecimentos e seu grande coração foram fundamentais para a produção deste trabalho.

Aos professores-alunos do Curso Normal Superior da Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, em especial Marta, Rosa, Sandra, Ronaldo e Milton que, com suas trajetórias profissionais, me ajudaram a mostrar que a formação docente está para além da construção de conhecimentos.

À Profª Eloísa Guimarães que, com seu olhar cuidadoso, tornou mais clara a compreensão do texto produzido.

À Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo que me proporcionou espaço e condições para a realização dessa pesquisa.

## RESUMO

Com o objetivo de analisar as transformações que o Curso Normal Superior está trazendo à atuação profissional dos seus professores-alunos, esta pesquisa buscou apreender os elementos do contexto e das experiências de vida que vêm interferindo no desenvolvimento profissional desses sujeitos, buscando compreender como esses elementos estarão colaborando na construção da sua identidade profissional.

Para isso, foi analisado o processo de construção sócio-histórica da profissão docente desde o seu início até os dias atuais, explicitando o perfil do professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental a partir das novas políticas de formação docente.

Em uma pesquisa de cunho quantitativo, foram caracterizados os professores-alunos de um Curso Normal Superior da Região Metropolitana de Belo Horizonte em relação à sua situação sócio-econômico-cultural, sua formação inicial e continuada e sua experiência profissional. A partir dessa pesquisa, foram selecionados 5 atores com os quais se realizou uma pesquisa qualitativa, usando como abordagem metodológica a História Oral Temática, enfocando o percurso de formação inicial e de formação em serviço, as relações estabelecidas entre o espaço profissional e pessoal, as expectativas em relação ao Curso Normal Superior e as representações acerca da profissão docente.

Tais aspectos foram analisados à luz das novas propostas de formação de professores, onde se enfatizam a construção do saber-fazer a partir da experiência, enfocando os conceitos de competência, reflexividade e habitus.

## ABSTRACT

With the goal of analyzing the transformations which the Teaching Course in Higher Education is bringing to the professional performance of its teacher-students, this study tried to grasp the elements of the context and life experiences which have been interfering on the professional development of those subjects, trying to understand how these elements would be collaborating on the construction of their professional identity.

The socio-historic construction process of the teaching profession was analyzed since its beginning to the current days, expliciting the outline of Preschool and Elementary School teachers starting from the new teaching formation politics.

In a quantitative research, the teacher-students from a Teaching Course in Higher Education from the Metropolitan Area of Belo Horizonte were characterized in relation to their socio-economic-cultural status, initial or continued formation and professional experience. Five actors were selected from the quantitative research for a qualitative one, using as a methodological approach the Thematic Oral History, focusing on the route of initial or in-service formation, the established relations between the professional and personal spaces, the expectations about the course they are taking and the representations concerning the teaching profession.

Such aspects were analyzed under the light of the new proposals of teacher formation, which emphasize the construction of know-how-to-do starting from experience, focusing the concepts of competence, reflexiveness and *habitus*.

## SUMÁRIO

Introdução	09
Capítulo 1 - Contextualizando a Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil:	
A - Aspectos Históricos	15
B - A Política de Formação de Professores para a Educação Básica nos anos 90	41
C - As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica	51
Capítulo 2 - Reflexividade, <i>Habitus</i> e Competência: As Abordagens Teóricas que sustentam a pesquisa.	62
Capítulo 3 – Reflexividade e Competências: um diálogo entre as Abordagens Teóricas e as Diretrizes Curriculares	80
Capítulo 4 –Estudo de um Curso Normal Superior da Região Metropolitana de Belo Horizonte: Aportes Metodológicos	88
Capítulo 5 – Contextualizando o Campo da Pesquisa: Construção e Re-construção de um Curso Normal Superior	
A – O Processo de Construção de um Curso Normal Superior	94
B – O Processo de transformação: O Curso Normal Superior diante das novas políticas de Formação Docente	98
Capítulo 6 – Caracterizando os Atores: quem são os professores-alunos do Curso Normal Superior	103
Capítulo 7 – A trajetória profissional de professores-alunos e a influência do Curso Normal Superior em sua atuação profissional.	108
Considerações Finais	129
Referências Bibliográficas	135
Anexos	143



## INTRODUÇÃO

O desejo de pesquisar sobre a formação de professores vem perpassando minha trajetória enquanto docente em cursos normais de nível médio e em cursos de licenciatura. O que me preocupa, principalmente, é o lugar assumido pelo professor-aluno na relação pedagógica, no processo de construção de sua identidade enquanto educador e formador de sujeitos críticos e dos processos de formação permeados por essa construção.

Na última década do século XX, a formação do professor tomou lugar de destaque nas discussões dos meios educacionais e políticos, resultando na configuração de um novo perfil que proporcione ao professor essa formação teórica e epistemológica em Instituições de Ensino Superior. A nova proposta de formação de professores nos Cursos Normais Superiores vem esbarrando em dificuldades relacionadas à sistematização e atendimento às demandas expressas e latentes de sua clientela, que é constituída principalmente, por professores atuantes no sistema educacional há vários anos.

Percebemos uma enorme distância entre o perfil do professor exigido pela realidade atual e o do professor que está atuando em nossas escolas. Intervir na formação dos professores em atividade torna-se uma tarefa difícil, pois significa determinar para esse profissional uma transformação, muitas vezes marcada por uma consciência política, teórica e prática conservadoras. É um trabalho que pode significar o desvendamento de todo um processo histórico de vida, de memória, de teorias e práticas troqueladas no professor e que dizem respeito ao seu imaginário social, onde estão contidos seus desejos, suas expectativas, seus sonhos e mitos, construídos através de sua trajetória pessoal e profissional.

No lugar de professora de um Curso Normal Superior, localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte - MG, desenvolvi esta pesquisa, buscando traçar o perfil inicial de alunos-professores, procurando relacioná-lo ao perfil que se configura para o novo professor, tendo como

objeto a clientela desse curso, que pretende formar professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa buscou analisar quais as transformações o curso está trazendo à atuação profissional dos professores-alunos, apreender os elementos do contexto e de suas experiências de vida, que vêm interferindo no seu desenvolvimento profissional, buscando compreender como estes elementos, que os fizeram buscar uma nova formação, estarão colaborando na constituição da sua identidade profissional.

Neste sentido, procuramos alcançar os seguintes objetivos:

- Analisar o processo de construção sócio-histórica da profissão docente para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, desde o seu início até os dias atuais.
- Caracterizar o perfil do professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, explicitado a partir das novas políticas de formação docente.
- Caracterizar o professor-aluno de um Curso Normal Superior da Região Metropolitana de Belo Horizonte, em relação à sua situação sócio-econômico-cultural, à sua formação inicial e continuada e à sua experiência profissional.
- Apreender as transformações que o Curso Normal Superior está trazendo para a vida profissional e pessoal de seus alunos, que poderão refletir nas suas competências profissionais, na sua atuação enquanto profissional reflexivo e na transformação de seus *habitus*.
- Apreender elementos do contexto e das experiências de vida do professor-aluno do Curso Normal Superior, que interferiram no seu desenvolvimento profissional e na sua formação, buscando compreender como esses elementos colaboram na constituição de sua identidade profissional.

- Detectar as expectativas dos professores–alunos do Curso Normal Superior em relação ao curso e suas perspectivas de vida profissional e pessoal após o mesmo.
- Analisar como as novas propostas teóricas de formação de professores, que enfatizam a construção e reconstrução do seu saber–fazer a partir da experiência, influenciam no processo de formação inicial e continuada dos professores.

Para o alcance desses objetivos, tornou-se necessário pontuar algumas questões mais específicas que consideramos fundamental investigar, de forma a traçar o perfil que se configura para este novo professor. Assim, foi analisado:

1. *Quem é o professor-aluno do Curso Normal analisado?*

Partindo do suposto de que os alunos deste curso não se constituem em uma categoria homogênea, fez-se necessário identificar aspectos quantitativos - faixa etária, formação anterior, tempo de experiência no magistério e ainda suas vivências pessoais na carreira docente e demais aspectos levam em consideração o processo de construção da identidade profissional desses alunos.

2. *Quais motivos fizeram com que estes professores-alunos buscassem o Curso Normal Superior?*

Foram analisados quais objetivos estão sendo pretendidos por estes professores-alunos, além do atendimento às exigências das políticas educacionais vigentes.

3. *Que expectativas estes novos professores têm em relação à influência do curso em sua prática profissional e pessoal?*

Tornou-se necessário apreender quais as expectativas dos alunos em relação às transformações para a vida profissional e pessoal, que poderão advir dos conhecimentos construídos ao longo do curso, da relação teoria e prática e da reflexão sobre a própria prática docente.

4. *Que influências o Curso vem exercendo na vida pessoal e profissional desses alunos-professores?*

Pretendeu-se verificar as possíveis alterações na vida pessoal e profissional em função do curso, estabelecendo a relação das expectativas relatadas com a transformação do *habitus* já estruturado por estes alunos – professores.

No desenvolvimento da pesquisa optamos por uma abordagem metodológica dividida em dois momentos:

- No primeiro momento realizamos uma pesquisa quantitativa, com o objetivo de traçar o perfil das turmas iniciantes, permitindo, assim, selecionar os atores da pesquisa e definir os dados a serem analisados.
- No segundo momento foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, usando como abordagem metodológica a História Oral Temática buscando focar, principalmente, o percurso de formação inicial e de formação em serviço, as relações estabelecidas entre o espaço profissional e pessoal, as expectativas em relação ao Curso Normal Superior e as representações acerca da profissão docente de 5 (cinco) atores selecionados a partir da pesquisa inicial.

Assim estruturada a pesquisa, seu relato está organizado num texto que percorre o caminho da história da formação docente no Brasil desde a colonização até as atuais mudanças políticas que estão ocorrendo nesse sentido, perpassadas pelas abordagens teóricas construídas a nível mundial e suas conseqüências para a formação e para a trajetória profissional de professores.

O capítulo I foi dividido em três momentos: no primeiro deles, procuramos contextualizar a formação de professores para a Educação Básica no Brasil, partindo de seus aspectos históricos, que remontam ao início da

colonização até os anos noventa, quando as mudanças introduzidas no cenário brasileiro pelas novas políticas educacionais apontaram para, além de um novo modo de compreensão da educação e da formação de professores, a criação de novas instâncias formadoras, como o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação. Em seguida, fizemos uma descrição desta nova política de formação inicial, dando destaque à introdução dos Institutos Superiores de Educação no cenário educacional brasileiro e do Curso Normal Superior como instância formadora dos professores que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Finalmente, foram discutidos os documentos produzidos pelo Conselho Nacional de Educação a partir de 2001, os quais sintetizam, de certa forma, as mudanças pretendidas em relação à concepção de formação dos professores da Escola Básica no contexto dessa nova política.

O Capítulo II focaliza as abordagens teóricas que sustentaram a pesquisa: Reflexividade, Competências e *Habitus*. Tais abordagens constituem uma nova perspectiva de se pensar a prática profissional, apontando para a melhor qualidade na formação do professor no sentido de atender aos desafios da contemporaneidade. A análise é feita à luz de teóricos que vêm tratando dessas questões, dentre os quais foram destacados: A. Nóvoa, D. Schön, P. Perrenoud e P. Bourdieu.

O Capítulo III procura estabelecer um diálogo entre os conceitos de Competência e Reflexividade e as Diretrizes Curriculares para a Formação Docente, apontando para os aspectos necessários à formação do professor.

O Capítulo IV faz uma descrição dos aportes metodológicos da pesquisa, enfocando o campo, os agentes e a metodologia utilizada para o seu desenvolvimento.

O Capítulo V contextualiza o campo da pesquisa e divide-se em dois momentos: no primeiro tratamos do processo de construção do Curso Normal Superior analisado, fazendo uma retrospectiva histórica desta construção; o segundo momento trata da re-construção desse curso à luz dos documentos oficiais, tentando atender, ainda, as demandas colocadas pela

clientela do curso constituído, em sua maioria, por professores que já apresentam alguns anos de experiência na prática docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Capítulo VI faz uma caracterização dos sujeitos da pesquisa a partir do estudo inicial realizado, traçando o perfil das quatro primeiras turmas que ingressaram no curso no ano de 2000, enfocando os seguintes aspectos: faixa etária média do grupo, formação anterior, tempo de experiência no magistério, motivos que levaram à escolha do curso e expectativas em relação ao mesmo.

O Capítulo VII trata da trajetória profissional dos professores-alunos desse curso e a influência do mesmo em sua atuação profissional, levando-se em conta, principalmente: a trajetória escolar anterior e os motivos da escolha da profissão docente; a trajetória profissional e a busca pelo Curso Normal Superior; a influência do Curso Normal Superior na prática profissional e as perspectivas para o curso e para a profissão docente.

Finalmente, são apresentadas algumas conclusões elaboradas a partir da pesquisa, buscando responder os objetivos e questões inicialmente colocadas.

## Capítulo I

# CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

### A - ASPECTOS HISTÓRICOS

Em todos os estudos que tratam da história da educação brasileira, encontramos marcas que remontam ao início da colonização. Nesse período, a função docente foi marcada pelas “escolas de ler e escrever”, nível mais elementar do *Ratio Studiorum*, trazidas para a colônia pelos Jesuítas que aqui chegaram em 1549. Naquele tempo, o magistério era exercido pelos padres-professores preparados para exercer tanto a função evangelizadora quanto a função educadora, caracterizando um ensino que pregava a ordem, a disciplina, o rigor e o autoritarismo, baseado na cultura européia, clássica, enciclopédica e refinada. Era um ensino gratuito e seus professores bem remunerados.

Esse formato permaneceu durante dois séculos enquanto magistério oficial e público, sendo coordenado pela Companhia de Jesus, detentora de uma grande riqueza acumulada durante seu período de dominação. A função dos padres era ensinar meninos brancos e catequizar crianças indígenas. Meninas em geral e negros em particular não podiam frequentar a escola neste sistema, que tinha um caráter elitista e elitizador. Durante 210 anos de concessão, a Companhia de Jesus criou dezessete colégios secundários e duas centenas de escolas primárias.

A expulsão dos Jesuítas, em 1759, a insuficiência de recursos e a escassez de mestres capazes de substituí-los desarticulam o trabalho educativo no país, trazendo repercussões que se estenderam até o período imperial.

Para Fernando de Azevedo, a expulsão dos Jesuítas não trouxe apenas uma reforma de ensino, mas a destruição de todo o sistema colonial do ensino Jesuítico. Segundo ele,

*Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir sua extensão.(AZEVEDO, 1958, p. 47).*

Assim, o novo sistema de ensino foi assumido pelo Marquês de Pombal - primeiro ministro em Lisboa - imprimindo essa considerável reforma na educação, com uma incipiente luta pela escola pública. Este ensino foi instituído através do alvará de 28/06/1759, criando o cargo de Diretor Geral dos Estudos, encarregado de supervisionar as escolas e professores através de um comissário. Criaram-se também as “aulas régias” de Latim, Grego e Retórica, cada uma delas constituindo uma unidade, autônoma e isolada, pois não se articulavam entre si, nem pertenciam a qualquer escola. No dizer de Nelson Piletti:

*Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno se matriculava em tantas aulas quantas fossem as disciplinas que desejasse. Para agravar este quadro, os professores eram geralmente de baixo nível, porque improvisados e mal pagos, em contraste com o magistério dos jesuítas, cujo preparo chegava ao requinte.(PILETTI, 1996, p. 36/37).*

Este sistema público de ensino fornecia às crianças aulas com professores nomeados pela Coroa e pagos pelas Câmaras Municipais com recursos de um tributo específico para tal, o “subsídio literário”, variável de acordo com cada vila ou cidade.

As transformações no nível secundário não afetaram o nível fundamental de ensino, permanecendo desvinculado da realidade brasileira, pois buscava seu modelo de formação no exterior "civilizado". Aqueles que tinham condições de cursar o ensino superior enfrentavam os perigos das



viagens, para freqüentar a Universidade de Coimbra ou outros centros europeus.

José Joaquim de Azeredo Coutinho, participante da elite portuguesa, defensor das reformas pombalinas, fundou o Seminário de Olinda, que foi, por muito tempo, o melhor colégio de instrução secundária do Brasil. Nesse colégio, fazia-se uso de métodos mais suaves, dava-se maior atenção às matemáticas e às ciências físicas e naturais. Com os mesmos princípios, foi fundada, mais tarde, a instituição do Recolhimento de Nossa Senhora, visando a formação das moças.

Neste período, iniciou-se também no Brasil, ainda colônia, um processo de laicização da instrução, com o envio dos professores-régios. Este tipo de instrução tomou novo rumo com a transferência da Família Real Portuguesa para as terras brasileiras, em 1808, trazendo a necessidade de uma redefinição do processo educacional desenvolvido até então. Além de abrir os portos do Brasil às nações amigas, a presença da Família Real na colônia permitiu a atuação da imprensa, facilitou a entrada de livros e fundou cerca de uma dezena de instituições de ensino técnico ou superior em nosso território, principalmente no Rio de Janeiro e na Bahia. Eram instituições que visavam apenas a formação de profissionais de nível superior nas áreas de Engenharia, Medicina, Química e Agricultura. A organização do ensino primário e secundário continuou existindo sob a forma das aulas régias instituídas pelo Marquês de Pombal.

Esta organização ligava-se ao processo de laicização do sistema escolar que marcava a Europa naquele momento. Tratava-se de um processo de produção de nova “forma escolar” demandada pela transição de uma sociedade onde a educação se fazia por uma impregnação cultural para uma sociedade munida de um sistema complexo de ensino estatal. Apesar de fazê-lo de forma mais lenta, Portugal também desenvolveu uma política de consolidação de um sistema estatal de instrução, o qual colaborou para acelerar um processo que já se desenvolvia no Brasil.

Como percebemos, as primeiras medidas tomadas quanto à instrução foram em relação ao ensino superior e tinham o objetivo de formar quadros que dariam suporte ao aparelho administrativo aqui implantado.

Já em relação à instrução elementar, as medidas foram mais lentas, ficando este nível de ensino restrito à esfera privada. Havia diversas formas e locais de ensinar e aprender, variando de acordo com as posses e os objetivos das famílias que demandavam a instrução de seus filhos. Segundo Haidar:

*O quadro geral da instrução pública no Império, enriquecido com a criação dos cursos superiores, não se alterou significativamente, entretanto, quanto aos estudos primários e médios: algumas escolas de primeiras letras e um punhado de aulas avulsas no velho estilo das aulas régias constituíram todo o saldo positivo do período que sucedeu à independência e que precedeu à reforma constitucional de 1834. (HAIDAR, 1982, p. 43).*

Com a Proclamação da Independência, problemas mais urgentes foram priorizados, ficando para segundo plano a fundação de uma Universidade ou o estabelecimento de uma rede de ensino primário e secundário. O sistema de aulas avulsas teria que ser reconhecido pelo novo Estado e continuar, na impossibilidade de substituí-lo imediatamente por um verdadeiro sistema escolar.

Dentre as poucas medidas tomadas pelo governo Imperial estão a fundação de duas escolas de Direito, uma em São Paulo e outra no Recife, e a permanência das aulas avulsas, entretanto sem o devido controle governamental, com os professores ensinando apenas aquilo que era exigido para o ingresso nas poucas escolas de ensino superior existentes no Brasil naquela época, isto é, a aprovação em exames preparatórios parcelados, espécie de atestado de estudos secundários. Assim, as faculdades existentes no início do Império eram basicamente as fundadas por Dom João VI e as duas escolas de Direito de São Paulo e Recife. Desta maneira não existia no Império, em princípio, nem cursos primários nem secundários propriamente ditos.

Estas formas de ensino e aprendizagem coexistiram por muito tempo, ocorrendo somente no começo do século XIX um controle progressivo do Estado sobre a educação formal, surgindo as primeiras iniciativas para a organização de um sistema de instrução primária. Este processo cruza-se com o início de um processo de profissionalização docente.

A função docente, de início não especializada e exercida como ocupação secundária, passou por um processo de mudança radical. De professores que mantinham formas e modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, passou a existir também um novo corpo de docentes controlados pelas instâncias estatais, assegurando um novo estatuto sócio-profissional.

Esse estatuto foi efetivado após a Lei Geral de Ensino de 1827, durante o Primeiro Império. As primeiras iniciativas mais efetivas ocorreram com o Ato Adicional de 1834, que transferia para as províncias a responsabilidade pela organização dos sistemas de ensino primário e secundário e a formação de seus docentes. Por este ato, passariam a existir, no Brasil:

- Uma rede de aulas particulares e cursos preparatórios criados por iniciativa particular sem estar sujeita a programas oficiais ou à supervisão governamental.
- Uma rede de aulas avulsas com professores pagos pelo governo, funcionando independentemente da supervisão do governo central que aos poucos seriam aglutinadas pelos governos provinciais no item seguinte.
- Um sistema escolar primário e secundário próprio para cada província organizada pelo governo local, não necessariamente articulado com o ensino superior, este último organizado pelo governo central.

- Um sistema escolar primário e secundário organizado pelo governo central em cada província, independente do sistema organizado pela província.
- A não obrigatoriedade de freqüentar nenhum destes sistemas para ser admitido às faculdades de ensino superior.

Percebemos que o propósito de formar o professor para o magistério "primário" esteve presente em todo o Período Imperial, por meio de decretos imperiais e provinciais. Entretanto, o que aconteceu na prática foi algo bastante diverso daquele que deveria acontecer no sistema escolar brasileiro.

O governo imperial responsabilizou-se pela manutenção dos poucos cursos superiores então existentes. Mas quanto ao ensino primário e secundário, as diversas províncias, que não tinham uma organização econômica apropriada, ficaram entorpecidas em uma tácita esperança de que o governo central, ao qual era permitido pela lei intervir na instrução primária e secundária nas províncias, viesse em seu socorro.

A partir das décadas de 30 e 40 do século XIX iniciou-se uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão docente com a criação das escolas normais. Esse período foi delimitado por dois movimentos: de um lado, o controle estatal se fazendo mais restrito e, de outro, os docentes, possuindo um conhecimento especializado, melhoravam seu estatuto sócio-profissional.

No Brasil, esse processo se caracterizou por um ritmo alternado de avanços e recuos, de várias reformas, criações e extinções de escolas normais. Os primeiros decretos de criação de Escolas Normais surgiram em vários pontos do país: Minas Gerais (1835), Rio de Janeiro (1835), Bahia (1836) e São Paulo (1846). Embora criadas, nem todas foram logo inauguradas.

A tentativa de criação das Escolas Normais tinha como objetivo por fim à improvisação na formação e contratação dos professores que vinham até então atuando nas escolas primárias. Entretanto, essa improvisação

passou a existir nas próprias escolas normais, pois no Brasil não existiam professores habilitados para atuar na formação das normalistas.

Desta forma, até 1870 as escolas normais não foram valorizadas em função da indefinição, por parte dos governantes, da necessidade ou não da formação de professores em uma instituição específica. A partir deste momento, houve uma revalorização das escolas normais e muitos fatores relacionados ao momento político e social contribuíram para esta mudança.

Ao final da época imperial, começaram a surgir sinais de que a sociedade estava começando a amadurecer para o problema educacional, pois outros problemas mais prementes estavam solucionados ou em via de solucionar-se e podia-se pensar mais serenamente na educação brasileira. Dentre estes sinais podemos destacar:

- Discussão mais profunda sobre a necessidade da criação de uma Universidade no Brasil.
- Convocação do Primeiro Congresso Nacional de Educação para o ano de 1883.
- Apresentação de dois projetos de reforma das leis de ensino, em 1882 e 1883, ambos estudados e comentados na época por uma comissão presidida por Rui Barbosa, cujos pareceres são na realidade um extenso tratado sobre o problema educacional do Brasil da época.
- Discurso de D. Pedro II em 3 de maio de 1889, fazendo as seguintes solicitações ao governo brasileiro:
  - a) A criação de um Ministério da Educação, pois até aquela época não existia nada semelhante na organização de nosso Estado;
  - b) A fundação de uma rede de escolas técnicas no território nacional;
  - c) O estabelecimento de duas Universidades no Brasil, uma ao Norte do Império e outra ao Sul;

- d) O estabelecimento de outras faculdades isoladas nas demais províncias, que não visassem apenas ao preparo para as profissões liberais, mas também ao cultivo das ciências e letras, vinculadas às duas universidades a serem fundadas.

Além das solicitações, o Imperador ainda chamava a atenção da necessidade de alicerçar este sistema de ensino superior sobre a instrução primária e secundária, até então bastante precária no Império.

A proclamação da República trouxe o ideal republicano, pretendendo espalhar a instrução para todo o povo brasileiro e democratizar a sociedade. Entretanto, nada disso aconteceu. A nova República Brasileira manteve a mesma mentalidade formada no período colonial e no império.

O problema da educação, que começava a aflorar no fim do Império, caiu no esquecimento quase total. Foi criado um Ministério da Educação, que durou apenas dois anos e foi assumido por Benjamin Constant, famoso propagador da Filosofia Positivista. Este ministério possuía o título de Ministério da Educação, Correios e Telégrafos. Dois anos depois, esse Ministério era extinto, sendo a Educação integrada ao Ministro da Justiça.

Nos anos em que Benjamin Constant esteve à frente do Ministério da Educação, foi instituída uma reforma orientada para a liberdade e laicidade do ensino e para a gratuidade do ensino primário. Estabeleceu-se também a exigência do diploma do ensino normal para o exercício do magistério.

Notamos, ainda, neste período, uma preocupação maior com o ensino e foi a constituição de 1891 que tratou mais longamente deste assunto, atribuindo aos Estados a tarefa de organizar seus sistemas educacionais e tomar sob sua responsabilidade o ensino primário e normal. Além disso, esta constituição determinou que o ensino secundário era de inteira competência da União. Dentre os Estados, São Paulo dedicou-se ao problema de modo mais persistente e, em setembro de 1892, promulgou uma lei organizando o ensino público. Ao mesmo tempo, surgiram novas faculdades nas principais cidades do país.

As maiores dificuldades em implantar as reformas propostas por Constant e pela Constituição de 1891 se relacionam à descentralização do ensino já instituída anteriormente pelo império. Essa descentralização fez com que apenas os Estados de maior poder econômico e cultural promovessem o desenvolvimento educacional proposto.

Muitos projetos foram apresentados com o intuito de promover uma ação mais efetiva da União em relação à formação dos professores primários; entretanto esta ação foi combatida por líderes das classes dominantes tradicionais, que acreditavam ser essa uma forma de intromissão do poder da União nos Estados. Isto só veio a acontecer em 1922, através de um regime de subvenção determinando o auxílio do governo da União no ensino primário e normal, desde que os Estados atendessem os padrões determinados pela União para o desenvolvimento deste ensino.

Podemos constatar, assim, que o início do período republicano foi rico em reformas, mas apenas a partir da década de 20 o debate educacional ganhou um espaço mais amplo de discussões, deixando de ser apenas uma questão isolada e de discussões parlamentares, passando a ser percebida como um problema nacional.

A Revolução de 1930, marco de mudanças em diversos setores da vida nacional, impôs um quadro de transformações na educação nacional, aflorando os problemas pelos quais esta vinha passando desde a expulsão dos jesuítas das terras brasileiras. Percebeu-se a precariedade das instituições escolares, onde se tornava necessária uma intervenção de políticos e educadores para promover uma revisão do sistema educacional brasileiro, que necessitava melhorar sua qualidade e dar melhores oportunidades escolares à população.

Neste momento, defendia-se a democratização do ensino, instrumento indispensável para a formação do sujeito e da sociedade, fazendo com que a educação se tornasse um direito inalienável de todo cidadão.

O movimento escolanovista deu o início às transformações e à modernização do ensino tanto no interior da escola quanto em seus aspectos

pedagógicos e em sua função social. A Escola Nova pregava uma pedagogia pela qual a aquisição da disciplina interior (autodisciplina) seria obtida pela organização do ambiente pedagógico de modo a estimular o desenvolvimento das aptidões. Para isso, os espaços escolares deveriam ser racionalmente organizados, de modo a alcançar o máximo de eficiência nos seus resultados: autodisciplina, autocontrole, desenvolvimento das aptidões direcionadas às novas necessidades do mundo moderno.

O principal articulador da Escola Nova no Brasil foi Anísio Teixeira que, congregando outros educadores brasileiros, constituiu um movimento para dar novos rumos à história escolar brasileira. Esse movimento constituiu-se em um importante marco da nossa educação. Segundo Teixeira,

*A chamada teoria da educação nova é a tentativa de orientar a escola no sentido do movimento, já acentuado na sociedade, de revisão dos velhos conceitos psicológicos e sociais que ainda a pouco predominavam. (Teixeira, 1968, p. 20)*

Foi um movimento que assumiu explicitamente uma filiação ao pensamento do educador norte-americano John Dewey, cuja filosofia tem uma forte marca educacional.

Esse período, prolongado até 1937, é marcado ainda por grandes debates e medidas tomadas pelo governo provisório que estabeleceriam as bases para uma política nacional de educação. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, assumido por Francisco Campos, foi o ponto de partida para as mudanças educacionais.

Em 1932, agregando um grupo de educadores, dentre eles o próprio Anísio Teixeira, organizaram-se, no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, as denúncias, a formulação de uma política educacional e a exigência de um “plano científico” para executá-lo. Este documento, por sua grande repercussão, motivou a Assembléia Constituinte de 1934 incorporando ao seu texto as suas mais importantes reivindicações.

O *Manifesto* argumentava que o Brasil estava avançando economicamente, mas a educação estava ficando para trás. Defendia uma



educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. (p. 42)

E afirmava que

a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação são outros tantos princípios em que se fundamenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação(p. 48)

O Manifesto defendia a criação de um fundo público para a educação, financiando as escolas em todo o país, de forma descentralizada, mas atendendo a um núcleo comum de conhecimentos para a educação até os 15 anos, com forte diferenciação profissional a partir daí, e uma universidade onde o ensino e a pesquisa ocorressem de forma inseparável.

Em relação à formação de professores, o *Manifesto* aponta que a preparação dos professores em todos os graus é descuidada. Ele defende a formação universitária para todos e esta é não só uma necessidade educativa, mas também de criação de aspirações e ideais comuns, sendo ainda o único meio de elevar a cultura e favorecer o ensino. Como se pode ler na página 67 do documento, “*não se poderá estabelecer uma função educativa unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la*”.

Assim, para a viabilização do projeto de educação nacional idealizado, a formação do professor deveria ser unificada em seus princípios, o que se chamou de *unidade de espírito*.

O Manifesto dos Pioneiros e a atuação de seus signatários vão marcar a evolução da educação brasileira nas décadas seguintes e definir o conjunto de idéias utilizadas ou rechaçadas por Capanema ao longo de seus onze anos de Ministério.

No período de Capanema, o conflito não era entre a educação pública e a privada, mas sim entre a educação com conteúdos laicos, proposta pelo Manifesto dos Pioneiros e uma educação com conteúdo e orientação religiosos. A terminologia sociológica do Manifesto, segundo o qual a educação era uma ciência que propunha uma "escola socializada", pragmática e vinculada à vida do trabalho, substituindo a estrutura tradicional de classes por uma sociedade meritocrática, devendo ser pública, laica e universal, soava como puro bolchevismo para a Igreja Católica da época.

Neste conflito, Capanema apoiava o lado da Igreja conservadora, por sua convicção e por sua fidelidade ao pacto estabelecido pouco antes entre a Igreja e o Estado Novo, inspirado por Francisco Campos, cuja ação mais visível, na área da educação, foi a introdução do ensino religioso nas escolas públicas, rompendo décadas de separação entre a Igreja e o Estado.

A maior parte do trabalho do Ministério Capanema na área da educação se deu nos níveis médio e superior. Para o ensino médio, naqueles anos começando com o antigo ginásio, que recebia crianças a partir de 10 anos, o Ministério busca na Itália o modelo para um currículo enciclopedista, centralizado e convencional, baseado na aprendizagem formal e abstrata de ciências e de letras. Esse currículo consolidava a natureza elitista e classista da educação e uma pedagogia "de fora para dentro" e não a partir da vivência do mundo do trabalho e da vida em comunidade, modelo criticado pelo Manifesto dos Pioneiros.

Já no ensino superior as principais atividades do Ministério se concentraram nas negociações e projetos para a construção dos prédios da cidade universitária do Rio de Janeiro e na elaboração detalhada e minuciosa dos currículos dos diferentes cursos e carreiras a serem proporcionados pela Universidade do Brasil, imposta como modelo para as demais instituições de ensino superior, incluindo a Universidade de São Paulo, estabelecendo-se de forma independente em 1934, com a participação ativa de Fernando de Azevedo.

A partir de 1935, o autoritarismo do regime Vargas acentuou-se, e Capanema tomou a iniciativa de fechar a Universidade do Distrito Federal, liderada por Anísio Teixeira, assim como de sufocar as tentativas dos imigrantes do Sul em manter suas próprias escolas e educar seus filhos na língua materna. Nessa época, também, Capanema prepara, sob a influência de Alceu Amoroso Lima, o projeto de um "Estatuto da Família" extremamente retrógrado, que pretendia proibir o trabalho feminino, restringir a co-educação e exercer forte censura sobre todos os meios de comunicação, impedindo que idéias e informações que pudessem ameaçar o papel tradicional da mulher na família e sua função reprodutiva, circulassem no Brasil.

Podemos perceber, no período de 1930 à 1937, as discussões em torno dos problemas educacionais foram bastante privilegiadas e diversas atitudes foram tomadas. Dentre elas, ainda podemos destacar a reforma realizada no Distrito Federal, procurando dar à escola primária organização capaz de proporcionar às crianças uma formação amplamente cultural. Esse tipo de formação exigiria um profissional formador diferente daquele que vinha atuando até então na escola primária, desencadeando uma reformulação nos curso de formação docente. As Escolas Normais foram ampliadas, criando-se os Institutos de Educação, abrangendo desde o ensino pré-primário até o ensino superior, com um curso regular para a formação dos professores que atuariam no magistério primário. Esse curso foi chamado de *Escola de Professores* e teria como objetivo elevar a formação do professor ao nível superior, nível ideal de formação do magistério para o início da escolarização. Esses Institutos se espalhariam mais tarde por diversas capitais brasileiras, sendo totalmente efetivados somente em 1946.

Neste período também foram criadas diversas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras para a formação do professor em nível superior.

O Golpe de Estado de 1937 reprimiu o movimento liberal, trazendo um declínio do movimento renovador educacional. As novas medidas instituíram um certo radicalismo político e não permitiram aos educadores continuarem desenvolvendo a proposta liberal. Foram adotadas políticas de educação autoritárias e centralizadas, objetivando o desenvolvimento de um

espírito patriótico e nacionalista, reafirmando e ampliando os princípios da constituição de 1934.

Foram tomadas algumas medidas consideradas como avanço para aquele período, tais como:

- O esboço de um sistema nacional de educação que estabelecia um plano centralizado e unitário de políticas educacionais em todo o território brasileiro.
- Uma proposta para alfabetizar o maior número possível de pessoas.
- O desenvolvimento do ensino pré-vocacional e profissional que dotou os jovens de uma profissão, atendendo ao mercado de trabalho que se desenvolvia na época.

Entretanto, essas medidas tiveram, também, seus pontos negativos:

- A exclusão da “educação como direito de todos”, atribuindo-se maior responsabilidade à família do que ao Estado.
- O caráter ideológico de alfabetizar a população se mostrava apenas como uma preocupação mais quantitativa que qualitativa.
- O endereçamento do ensino pré vocacional e profissional às classes menos favorecidas.

Como todos os outros setores, a formação de professores primários também foi atingida pelos princípios do Estado Novo, ficando voltada para o desenvolvimento do espírito patriótico, nacionalista e controlada pela União na sua organização, nos seus objetivos e nos seus conteúdos. Houve uma mobilização pela ruralização do ensino, defendendo a idéia de fixar o homem no campo, tornando necessária a adequação da formação do professor, capacitando-o adequadamente para sua atuação nas escolas rurais. Foram criadas, ainda, algumas escolas normais em zonas rurais, para facilitar a formação do professor para essas regiões.

Mesmo com a queda da ditadura, a formação de professores primários permaneceu baseada no modelo nacionalista, consolidado pelas Leis

Orgânicas do Ensino Primário e Normal de 1946. Essas leis, elaboradas na gestão do ministro Gustavo Capanema, mas colocadas em vigor durante o Governo Provisório tendo como Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, eram perpassadas por uma suposição de um ensino igual para todos e apresentavam as especificidades de cada etapa da formação do aluno.

Pela Lei Orgânica, o Ensino Normal, constituído como curso de formação profissional, no nível secundário, pretendeu dar uniformidade à formação de professores em todo o território nacional, estabelecendo os mesmos princípios e normas abrangendo um regime de estudos, conteúdos programáticos, métodos e processos didáticos. Isto mostra que essa reforma, apesar de ter entrado em vigor num momento de retomada da democracia, caminhava no sentido oposto, impondo uma centralização e uma subordinação dos Estados à União e ainda impedindo qualquer tentativa de autonomia dos educadores.

Assim, a Lei Orgânica do Ensino Normal oficializou como finalidades do ensino normal:

1. *Promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;*
2. *Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;*
3. *Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. (ROMANELLI, 1983 p. 164).*

Além das finalidades, a estrutura dos cursos e seus currículos foram também definidos:

- A Estrutura dos Cursos - seriam cursos de dois níveis – de 1º ciclo como curso de formação de regentes de ensino primário, com duração de 4 anos, funcionando em Escolas Normais Regionais; de 2º ciclo, dando continuidade aos cursos de formação de professores primários, com duração de 3 anos, funcionando nas Escolas Normais; criou-se também os Institutos de Educação onde, além dos cursos de formação de professores, funcionariam também o Jardim de Infância e a Escola Primária como anexos e cursos de especialização e habilitação de administradores escolares.

- Os currículos - foram definidos pelo artigo 7º, sendo fixos para todas as escolas normais, apresentando diferenças para os cursos de 1º e 2º ciclos, como podemos ver no quadro abaixo:

Currículo para o ensino normal de 1º ciclo	Currículo para o ensino normal de 2º ciclo
Português	Português
Matemática	Matemática
Geografia Geral	Física e Química
Geografia do Brasil	Anatomia e Fisiologia Humanas
História Geral	Musica e Canto Orfeônico
História do Brasil	Desenho e Artes Aplicadas
Ciências Naturais	Educação Física, Recreação e Jogos
Anatomia e Fisiologia Humana	Biologia Educacional
Higiene	Psicologia Educacional
Educação Física	Higiene, Educação Sanitária e Puericultura
Desenho e Caligrafia	Metodologia do Ensino Primário
Canto Orfeônico	Sociologia Educacional
Trabalhos Manuais	História e Filosofia da Educação
Psicologia e Pedagogia	Pratica de Ensino
Didática e Pratica do Ensino	

Percebemos, em ambos os currículos, disciplinas de formação geral predominando sobre as de formação profissional, mostrando um descuido em relação à formação do professor, já que se tratava de um curso de caráter terminal e profissionalizante, pois muitos de seus alunos jamais voltariam aos bancos escolares, pois a inflexibilidade dos currículos limitava o ingresso dos estudantes apenas a alguns cursos das Faculdades de Filosofia.

Ainda eram determinados pela Lei Orgânica os Sistemas de Avaliação, compostos de um conjunto exagerado de provas e exames, e a admissão de alunos que deveriam ter uma faixa etária inferior a 25 anos. Essa última determinação impediria a qualificação de grande parte dos professores

leigos que atuavam no magistério, trazendo mais uma dificuldade para a adequação do quadro do magistério nacional.

Segundo Romanelli, essa determinação

*estava em flagrante contradição com o que criava o curso normal de 1º ciclo e que tinha muito mais razão de existir como curso de habilitação para professores leigos do que como curso de habilitação para adolescentes de 14 ou 15 anos. (ROMANELLI, 1983 p. 165).*

Mesmo com as exigências legais, o quadro do magistério primário ainda apresentou, por muitos anos, um grande número de professores leigos atuando nas escolas primárias. Segundo pesquisa de Werebe (1963), apesar da expansão do número de escolas normais, percebemos um aumento de professores em exercício, sem a devida habilitação, no período de 1940 a 1957. Essa constatação é evidenciada no seguinte quadro, constante em sua obra:

Anos	Porcentagem	
	Normalistas	Não-Normalistas
1940	60	40
1945	62	38
1950	52	48
1955	52	48
1957	53	47

Fonte: Maria Jose Garcia Werebe, Grandezas e Misérias do Ensino Brasileiro, 1963.

Constatamos que estas Leis Orgânicas não atenderam às demandas apontadas pelo momento histórico de retomada da democracia. Entretanto, vigoraram por duas décadas, configurando uma situação cada vez mais difícil de solução, exigindo novas e urgentes reformas.

Isso se deu com a retomada paulatina dos princípios liberais em relação à educação, incorporados à Constituição de 1946, prevendo a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. O período anterior à promulgação dessa lei foi marcado por controvérsias que

tinham como centro o debate sobre a Escola Pública, principalmente discussões sobre idéias básicas de centralização e descentralização do ensino.

O então Ministro da Educação, Clemente Mariani, criou comissões que elaborariam o anteprojeto para ser avaliado pela Câmara Federal, tratando em separado os níveis de Ensino Primário, Médio e Superior. Foram vários anos de discussão, visando a construção de um projeto que conciliasse os interesses da escola pública e da escola privada. Também foi bastante acentuada a discussão em torno da descentralização da educação, proposta apresentada pelo grupo liberal. Este projeto gerou vários conflitos entre os representantes liberais, que defendiam a escola pública e os representantes da Igreja Católica, defensores da escola privada.

Todos esses conflitos fizeram com que o Ministro Mariani não adotasse o anteprojeto elaborado pela Comissão e enviasse à Câmara Federal dois textos: um elaborado pela Comissão e um outro escrito por ele próprio, modificando o primeiro, no sentido de dar mais poder decisório ao Ministério. Tal mudança se daria no sentido contrário à descentralização. Entretanto, esse último foi arquivado pelo Senado e os debates sobre as idéias de centralização e descentralização continuaram, enfatizando, a partir de então, as divergências entre escola pública e escola privada.

Em 1959, doze anos depois de iniciada a discussão da LDB, o Deputado Carlos Lacerda apresenta um outro documento chamado de “*substitutivo*”. Neste documento são consagrados os princípios da escola privada, preconizando a liberdade de ensino, de responsabilidade da família e ministrado por entidades privadas e, supletivamente, pelo poder público, o qual não teria direito de fiscalizar a escola particular, devendo concorrer com subvenções para a sua manutenção.

Contra esse substitutivo, várias manifestações se organizaram, dentre elas o “Manifesto dos Educadores” redigido por Fernando de Azevedo e apoiado por 189 intelectuais, cientistas e educadores. Tal como o manifesto de 1932, este documento enfatiza a educação liberal e democrática, dada através da escola pública, descentralizada, obrigatória e gratuita para todos os brasileiros.



Após estas discussões e manifestações, a redação final da LDB se converte na Lei nº 4.024, promulgada em dezembro de 1961, possibilitando uma composição de interesses das duas correntes divergentes presentes na base das discussões que a produziram. Na lei, os artigos referentes à formação de professores primários trouxeram poucas alterações em relação à Lei Orgânica do Ensino Normal.

Segundo Brzezinski (1987), como acréscimo à Lei Orgânica do Ensino Normal, foram estabelecidos:

- *O principio de equivalência, que já vinha das leis de 1950 e 1953;*
- *os exames de suficiência a cargo das Escolas Normais ou Institutos de Educação públicos, credenciados pelos Conselhos Estaduais, a fim de habilitarem professores para as escolas primárias, o que viria, precariamente, suprir a falta de docentes;*
- *a possibilidade de funcionamento nos Institutos de Educação dos cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Estes cursos, necessariamente, constituiriam o Curso de Pedagogia. (BRZEZINSKI, 1987p. 143).*

Além dessas determinações, a LDB conserva o mesmo esquema de 1946 apresentando, como contribuição de maior peso, a delegação de competência aos Estados para traçarem a sua própria política de formação, dando-lhes maior flexibilidade para construírem currículos mais diversificados e adaptados às necessidades de cada região e de cada escola especificamente, a partir de um “currículo mínimo” fixado nacionalmente. Entretanto, observamos um certo conservadorismo nos diversos cursos de formação de professores, ainda presos ao modelo curricular estabelecido pela Lei Orgânica de 1946.

No capítulo que trata da formação de professores para atuarem no ensino primário, foi dada competência aos Estados para traçarem sua própria política de formação, de acordo com o estabelecido pela Lei, conservando o mesmo esquema de 1946 e apresentando três níveis para esta formação: o nível ginásial, ministrado em escolas normais de grau ginásial; o nível colegial, ministrado em escolas normais de grau colegial ou Institutos de Educação e o nível pós-normal, compreendendo cursos de especialização de

professores primários e de formação de Administradores, Orientadores e Supervisores Escolares para as escolas primárias, ministrados também nos Institutos de Educação.

Esses níveis de formação do magistério possibilitaram uma hierarquização dos sistemas estaduais de ensino, adequando-os às necessidades de cada região, favorecendo o estabelecimento de uma desigualdade de preparo dos professores, considerado como uma das principais falhas desta Lei.

De modo geral, percebemos que o período de 1946 até 1964 talvez tenha sido o mais fértil da história da educação brasileira, com a atuação de educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações.

Com o movimento militar instalado em 1964, apresentando um governo autoritário, espalha-se na educação um caráter antidemocrático da proposta ideológica do governo, provocando a prisão e demissão de professores, invasão de universidades, prisão e morte de estudantes em confronto com a polícia e a proibição de funcionamento da União Nacional dos Estudantes.

Foi uma época de grande expansão das universidades no Brasil. Entretanto, não havia vagas para todos os estudantes, ocasionando a criação do vestibular classificatório, para selecionar aqueles que tivessem melhores condições de cursar a universidade.

Duas grandes reformas mudaram o perfil educacional no Brasil: a do ensino superior (Lei 5.540/68) e a do ensino básico (Lei 5.692/71). Essas reformas estavam orientadas pelo Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, elaborado para o período de 1967-77, tendo como meta criar condições para, através do fortalecimento do Estado, construir um modelo de desenvolvimento econômico extremamente favorável à entrada do capital estrangeiro, pretendendo implantar uma infra-estrutura capaz de transformar o país em uma potência econômica. Para isso, era necessário manter sob controle o crescimento dos movimentos sociais organizados que ocupavam

espaços no cenário político, criando um clima político-social de grande instabilidade, ameaçando os interesses da classe dominante nacional.

As mudanças decorrentes da Lei 5.540/68 atingiram os cursos de formação de professores e, especificamente, o curso de Pedagogia, regulamentado pelo parecer 252/69 e resolução nº 2/69, prevendo um currículo capaz de formar professores que dominem os conteúdos das disciplinas de formação geral e específica. Esse Parecer, de autoria do professor Valnir Chagas, determina novas habilitações para o Curso de Pedagogia, instituindo uma base comum de conhecimentos pedagógicos e outra, diversificada, responsável pela formação dos especialistas.

Com relação à formação do professor “primário”, a Resolução 2/69 inclui a “formação de professores para o ensino normal” como uma das habilitações do curso de Pedagogia e define, em seu artigo 7º, parágrafo único:

*a capacitação profissional resultante do diploma de Pedagogia incluirá:*

*a) o exercício das atividades relativas às habilitações registradas, em cada caso;*

*b) o exercício de magistério, no ensino normal, das disciplinas correspondentes às habilitações específicas e à parte comum do curso (§ 1º do art. 2º, letras b a f), quando este tiver duração igual ou superior a duas mil horas, observados os limites estabelecidos para efeito de registro profissional;*

*c) o exercício de magistério na escola de 1º grau, na hipótese do número 5 (cinco) do artigo 3º e sempre que haja sido estudada a respectiva metodologia e prática de ensino.*

Seria este um prenúncio da formação do professor para a educação básica em nível superior, prevista para os anos 70 no parecer 251/62<sup>1</sup>, ainda que como um subproduto da formação de professores habilitados para lecionar nos cursos Normais de nível Médio existentes nesta época. Como diz Brzezinski,

*... tanto do ponto de vista legal como técnico, o professor do futuro professor primário pode também ser professor primário, desde que no seu curso estejam presentes as matérias, Metodologia de Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino da Escola de 1º Grau (estágio). (BRZEZINSKI, 1987, p. 166).*

---

<sup>1</sup> CHAGAS, Valnir. Currículo Mínimo do Curso de Pedagogia; Parecer 251/62 no CFE.

Com a Lei 5.692/71, há uma redefinição do Curso Normal, reestruturado em função do “ensino por atividade”, exigindo um professor diferente para o início da escolarização. A nova estrutura foi definida nos artigos 29 e 30 dessa lei segundo a qual

Art. 29 - A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento do educando.

Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Além de organizar a formação de professores, a lei ainda estabeleceu critérios de profissionalização garantindo a continuidade e terminalidade dos estudos; de regulamentação profissional, determinando a admissão por concursos públicos e critérios para a remuneração dos professores. Foram também definidas novas responsabilidades para especialistas e professores nas escolas de 1º e 2º graus, fazendo com que a formação do magistério também fosse repensada.

A reforma proposta pela Lei 5.692/71, além de atender as demandas da realidade social e política instaladas no país nos anos 60, está também ligada aos acordos *Mec-Usaid*, os quais propunham a organização da educação brasileira assentada em três pilares: educação e desenvolvimento, educação e segurança, educação e comunidade. Esses pilares levaram a um projeto educacional que desembocou na extinção do Curso Normal de nível médio, o qual era, naquele período, a instância formadora de professores para os anos iniciais do 1º grau e na sua diluição entre as outras habilitações profissionais, provocando uma desqualificação profissional, pois os

profissionais formados nesse nível de ensino teriam uma formação inferior aos formados em níveis mais elevados. Também exigiu a formação urgente de um número elevado de professores para atuarem, não só nesses cursos profissionalizantes, como também nas escolas de 1º grau, ampliados por todo o país.

Os diversos cursos normais espalhados pelo país tiveram seus currículos adaptados em decorrência da Lei 5.692/71 e homologados pelo Parecer 349/72, onde era determinado um núcleo comum, obrigatório em todos os cursos de “habilitação específica de 2º grau para o exercício de magistério” e uma parte diversificada, atendendo as necessidades específicas de cada estado ou região.

Estes currículos deveriam oferecer ao futuro professor uma formação geral, possibilitando a aquisição de conteúdos indispensáveis ao exercício do magistério, correlacionando as diversas disciplinas e assegurando o domínio de técnicas pedagógicas e ainda permitindo e incentivando a continuidade dos estudos em nível superior.

Foram também previstos na lei diferentes níveis de formação do professor para o início da escolarização:

- Em nível de 2º grau, com duas modalidades: uma com três anos de duração, habilitando para o magistério de 1º grau – 1ª a 4ª series e outra com quatro anos de duração, com o último ano de estudos adicionais, permitindo ao professor ai formado atuar até a 6ª série do 1º grau.
- Em nível de graduação, com três modalidades: a licenciatura de 1º grau – licenciatura curta –habilitando o professor para atuar até a 8ª serie do 1º grau; os estudos adicionais à licenciatura curta, permitindo a atuação até a 2ª série do 2º grau; e a licenciatura plena, habilitando o professor para o magistério de 1º e 2º graus.

A *licenciatura curta* foi criada para atender, de forma provisória, à demanda de qualificação em regiões carentes de profissional habilitado. Entretanto, se deu a longa permanência da licenciatura curta, só extinta em

1999 pela Resolução CNE/CES nº2/99 e teve maior êxito nos grandes centros urbanos, com a criação de inúmeras faculdades particulares, que visavam muito mais o aspecto econômico do que o cultural.

Em um artigo para a Folha de São Paulo, Marilena Chauí faz uma crítica a este tipo de formação docente:

*O que é um professor curto? Um licenciado encurtado é curto em todos os sentidos: formado em tempo curto, a curto preço para a escola (mas a alto custo para o estudante), intelectualmente curto. Portanto um profissional que dará aulas medíocres a baixo preço, remunerado apenas pela hora-aula, sem condições de prepará-las. Incapacitado para a pesquisa, é um professor dócil. Dócil às empresas porque é mão-de-obra farta e barata; dócil ao Estado porque não pode refletir face à sociedade e ao conhecimento. Com esta degradação do professor em termos sociais e intelectuais, trazida pela reforma, reduz-se o nível do ensino e prepara-se a morte da pesquisa. (CHAUÍ, Folha de São Paulo, 6 de Jul. 1977)*

Essa crítica retrata a realidade da educação brasileira a partir daquele período: um grande número de professores formados por faculdades isoladas que funcionavam em condições precárias, apresentando um baixo nível de qualificação de seus docentes, refletindo na qualidade da formação dos futuros professores e do ensino de modo geral.

Tal quadro fez com que, no início dos anos oitenta, o Ministério da Educação reativasse os estudos sobre a formação de Recursos Humanos para a educação com o objetivo de subsidiar o Conselho Federal de Educação na reformulação dos cursos de formação docente. Foram realizadas várias reuniões, seminários e encontros em todo o país, culminando no Encontro Nacional sobre formação de Recursos Humanos para a educação, em 1983. Esse Encontro teve como objetivos:

- Discutir a formação do educador brasileiro, em nível de 3º grau, a partir das proposições que traduzissem um trabalho integrado entre as IES e o Sistema de Ensino de 1º e 2º graus;
- Apresentar proposições finais que refletissem o consenso de grupos com relação às tendências de reformulação dos cursos de formação de professores e especialistas.

Em 1986, o Parecer CFE 161/86, elaborado por Eurides Brito da Silva, determina a Reformulação do Curso de Pedagogia e, dentre as várias regulamentações, dá indicação de que estes cursos deverão priorizar a melhoria da qualidade da formação do professor, tendo em vista a grande porcentagem de sua clientela egressa de cursos normais de nível médio, trazendo uma melhora no processo ensino-aprendizagem, principalmente nas séries iniciais do 1º grau.

Este parecer defende ainda a necessidade da existência de especialistas nas diferentes áreas de abrangência da educação, propondo discussões em relação ao momento adequado para a preparação dos mesmos. Por fim, recomenda a agilização dos estudos direcionados para a aprovação de novos currículos mínimos de licenciaturas; o incentivo de novas experiências pedagógicas levando em conta a melhoria da qualidade na formação do professor, articulando as propostas com o sistema de ensino de 1º e 2º graus e a questão da formação dos especialistas.

Apesar de todo o incentivo dado às IES para a proposição de novas experiências no campo da educação, na maioria das instituições os cursos de Pedagogia continuaram nos moldes do Parecer 252/69.

Nesta época, uma experiência que tentou dar novo rumo à formação docente foi o Projeto dos CEFAMs – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – proposto pelo próprio Ministério da Educação, tendo como meta a recuperação da especificidade da formação dos professores para o início da escolarização. Esses centros foram organizados com uma infra-estrutura física conveniente e compostos por profissionais especializados, capazes de fornecer uma formação adequada àqueles professores ali formados. Os CEFAMs tinham como objetivos principais: oferecer uma formação efetiva aos professores das séries iniciais e aprimorar esta formação buscando a melhoria da qualidade do ensino público. Para atingir esses objetivos, o Projeto CEFAM foi estruturado de forma a dar condições para um real e significativo trabalho pedagógico. Entretanto, apesar de ter tido uma perspectiva positiva, poucos se mantiveram, pois as políticas públicas de alguns estados e também do próprio governo federal não se

organizavam para a elaboração e manutenção de projetos que visassem a estruturação e valorização da formação docente.

O final dos anos oitenta e início dos anos noventa foram marcados por um importante movimento internacional de profissionalização do ensino, apontando como urgente a necessidade de se formar um professor capaz de garantir a legitimidade e a eficácia de sua ação docente e mostrando a necessidade da formação em nível superior para o profissional que atua nos períodos iniciais da escolarização. Efetivamente, a História da nossa Educação nos mostra, desde o início do século XX, a existência de propostas para a formação de professores em níveis mais elevados de ensino. Entretanto, temos evidências de que sempre houve um descaso para a concretização desta proposta.

No Brasil, a partir de acordos firmados na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico (México, 1979) e na Conferência de Jomtien (Tailândia, 1990), elaborados conforme as exigências do Banco Mundial, vem-se implementando políticas de formação docente, buscando elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, através das mudanças na escola básica e no campo da formação de professores, apoiados nesse movimento.

Segundo documentos elaborados nestes acordos, o Banco Mundial propõe a seguinte política para a formação de professores:

- Distinção entre as instituições de formação profissional;
- Estreitamento entre formação acadêmica e mercado de trabalho;
- Consolidação de parcerias e convênios com instituições privadas;
- Capacitação em serviço em detrimento da formação inicial
- Flexibilização de contrato de trabalho docente;
- Contenção salarial

Dentre outras mudanças, esta nova política introduz, no cenário brasileiro, além de um novo modo de compreensão da educação e da



formação de professores, a criação de novas instâncias formadoras, como o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação, dos quais trataremos com mais detalhe a seguir.

## **B - A POLITICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS 90**

Na última década, diferentes propostas para a formação de professores para a educação básica estão sendo apresentadas em diversos países, baseadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferentes. Estas novas concepções para a formação docente têm mostrado uma preocupação em atender às novas exigências da sociedade do conhecimento e formar um profissional capaz de apropriar-se dessas mudanças, atuando como agente das mesmas, sem perder sua identidade enquanto educador.

Algumas pesquisas que tratam da formação inicial de professores mostram nesses cursos o desenvolvimento de currículos formais, apresentam conteúdos e atividades práticas distanciadas da realidade das escolas e da própria sociedade onde estão inseridos, não dando conta de atender às demandas da prática. Assim, essa formação não contribui para a transformação do profissional da educação exigido pela nova sociedade .

Este novo profissional deverá ser capaz de, a partir do momento presente, projetar-se num futuro próximo, assim como dar-se conta da dimensão que ultrapassa os limites do espaço escolar, considerando a dinâmica de relações entre espaço e tempo, conectada com a sociedade, a escola e o indivíduo. Com este perfil, será um profissional capaz de analisar sua própria prática, tomando decisões e atuando no processo educativo de forma e construir uma sociedade fundamentada na concepção histórico-social que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Segundo Brzezinski:

*Este paradigma leva em consideração as transformações sociais e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel atribuído ao*

*professor. Diante da adoção desse paradigma, com o qual se busca a superação das desigualdades educacionais, a formação do professor para atuar na educação básica é entendida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação e pela criatividade.(BRZEZINSKI, 2001, p. 2.)*

Não se trata, assim, de um profissional que reproduza os conhecimentos e técnicas acumuladas no seu processo de formação, mas sim um profissional que, além de dominar o conhecimento específico e pedagógico, seja capaz de atentar para as relações estabelecidas entre o processo de ensino-aprendizagem e as relações sociais, políticas e culturais das quais tal processo decorre e também de ser o agente de transformação da realidade inerente a ele.

Como diz Esteve, numa tentativa de sintetizar o papel dos fatores contextuais em relação à formação e à função docente:

*a mudança acelerada do contexto social influi fortemente no papel a desempenhar pelo professor no processo de ensino, embora muitos professores não tenham sabido adaptar-se a estas mudanças, nem as autoridades educativas tenham traçado estratégias de adaptação, sobretudo a nível de programas de formação de professores. O resultado mais evidente é o desajustamento dos professores relativamente ao significado e alcance do seu trabalho. (ESTEVE,1995 p.100)*

Este quadro de desajustamento aponta para o despreparo dos professores como uma das causas do fraco desempenho dos estudantes detectado por avaliações do ensino desenvolvidas pelo Ministério da Educação e por Institutos de Pesquisas Educacionais, onde aparecem níveis baixos de desempenho dos alunos e alto índice de evasão e de repetência.

Em artigo publicado em 1999, Mello aponta para o risco de se dar ao professor primário uma identidade esvaziada de conteúdos e afirma a necessidade de se repensar os cursos de licenciatura, enquanto formadores de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, com maior aprofundamento e ampliação dos conhecimentos específicos desse nível de ensino. Segundo ela,

*não é justificável que um jovem recém saído do ensino médio possa preparar-se para ser professor de primeira a quarta série em um curso que não aprofunda nem amplia os conhecimentos previstos para serem ensinados no início do ensino fundamental. Nem é aceitável a alegação de que os cursos de licenciaturas “não sabem” ou “não têm vocação” para preparar professores de crianças pequenas. (MELLO, 1999, p.5).*

Como percebemos, desenvolve-se um processo que delinea um novo perfil para o professor da escola básica, exigindo dele um número cada vez maior de habilidades, competências e responsabilidades. Entretanto, até o final dos anos 90, não se percebiam grandes mudanças nos cursos responsáveis pela formação desse professor.

Buscando responder às necessidades prementes e aos desafios da sociedade contemporânea, nos últimos anos o Brasil vem dando um novo rumo para os projetos educacionais, entre os quais se inclui a implantação de uma nova política para a formação de professores. Essa política prevê um professor, capaz de uma atuação efetiva diante dos novos desafios impostos por esse atual contexto, tais como: lidar com as diversidades étno-raciais e de gênero, com as necessidades especiais, com as mudanças no mundo da informação, com as novas identidades subjetivas e com o redimensionamento da instituição escolar.

A partir da aprovação da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – incorporando ao seu texto as necessidades e exigências relativas à formação de docentes para a escola básica, que vinham sendo debatidas ao longo desses anos - intensificaram-se os debates e a polêmica em torno do processo de formação de professores, especialmente em relação à formação para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa lei vem promovendo mudanças importantes na educação nacional, dentre as quais destacam-se:

- i. Integração da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio na estrutura do sistema de ensino, como etapas da educação básica;
- II. Foco nas competências a serem desenvolvidas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos não têm sustentação em si mesmos, mas constituem meios para que os alunos da educação básica possam desenvolver capacidades e construir competências;
- III. Flexibilidade, descentralização e autonomia da escola, associados à avaliação dos resultados.

Referente à formação de professores para a Educação Básica, a LDB, em seu Título VI, que trata dos profissionais da educação, criou duas novas figuras as quais passariam a ser pontos de grande discussão dentre as diversas entidades e grupos de estudiosos do processo de formação e qualificação docente na atualidade: O Instituto Superior de Educação e o Curso Normal Superior. O artigo 62 dessa lei define que

*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.*

Os Institutos Superiores de Educação, instituições criadas especificamente para a formação de professores da Educação Básica, foram regulamentados em 1999<sup>2</sup>. Segundo o parecer CNE/CP 115/99,

*Os Institutos Superiores de Educação deverão ser centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica. Terão como objetivos favorecer o conhecimento e o domínio dos conteúdos específicos*

---

<sup>2</sup> Parecer CNE/CP nº 115 de 10 de agosto de 1999: Dispõe sobre as diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação.

*ensinados nas diversas etapas da educação básica e das metodologias e tecnologias a eles associados, bem como o desenvolvimento das habilidades para a condução dos demais aspectos implicados no trabalho coletivo da escola.*

Os cursos e programas oferecidos pelos Institutos Superiores de Educação estão definidos no Artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 1/99<sup>3</sup>:

I - Curso Normal Superior, para licenciatura de profissionais em Educação Infantil e de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental;

II - Cursos de Licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;

III - Programas de Formação Continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;

IV - Programas Especiais de Formação Pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº 2/97;

V - Formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na Educação Básica.

Essa Resolução definiu ainda, em seu artigo 2º, que os Institutos Superiores de Educação deverão ter um projeto institucional próprio de formação, articulando os projetos pedagógicos dos seus diferentes cursos. Entretanto, a organização institucional prevista no artigo 3º dessa Resolução não está claramente definida, podendo esses Institutos serem organizados:

I – como Instituto Superior propriamente dito, ou em Faculdade, ou em Faculdade Integrada ou em Escola Superior, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;

II – como unidade de uma Universidade ou Centro Universitário, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;

III – como coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição. (Artigo 3º da Res. CNE/CP nº 01/99)

---

<sup>3</sup> RESOLUÇÃO CP N.º 1, DE 30 DE SETEMBRO DE 1999: Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.

Analisando essa organização institucional, CASTRO assim se posiciona:

*Parece-me nebulosa a proposta de organização institucional dos Institutos Superiores de Educação. Enquanto profissional da área de Educação, envolvida com Administração Escolar, não consigo vislumbrar a identidade administrativa de uma organização que já nasce pulverizada: essa Instituição de Ensino, cujas competências são amplas, pode existir enquanto Unidade Administrativa independente ou ligada a uma Universidade ou Centro Universitário ou nem mesmo existir como tal, limitando-se a uma Coordenação de Cursos. Ai me pergunto: em que essa Coordenação iria diferir de nossas Coordenações Colegiadas de Licenciaturas que, atualmente, dedicam-se às discussões pedagógicas sobre formação docente? Como iria funcionar, nas grandes Instituições de Ensino Superior, uma coordenação tão ampla, envolvendo tantos cursos, se os Colegiados de Licenciatura já encontram problemas para funcionar? O que será dos Institutos Superiores de Educação, que já nasceram sem uma identidade definida? (CASTRO, 2001, p.177).*

A Resolução 1/99 não faz referência à pesquisa nesses Institutos, embora no § 1º do Artigo 1º enfatize a articulação entre a teoria e a prática e o aproveitamento de experiências profissionais anteriores dos alunos.

Essa proposta dos Institutos Superiores de Educação vem sendo questionada, principalmente, por divergir das outras Instituições de Ensino Superior, em relação à sua organização institucional, ao descompromisso com a pesquisa e à titulação dos professores.

Entretanto, a maior polêmica gerada pela nova política de Formação de Professores instituída nos anos 90, ultrapassa a criação dessa nova instância de formação.

Conforme observação de Cury,

*a lei deixou continuar antigos problemas relacionados ao nível de formação, ao locus institucional com a formalização dos Institutos Superiores de Educação, à dualidade legal entre o Pedagogo como especialista nas habilitações e o educador/docente, ao conjunto de componentes curriculares necessários, carreira, avaliação e mesmo à questão federativa. Interpretações confusas e errôneas, como as que*

*confrontam o art. 62 e o art. 87 da LDB, o teor vertical do Decreto n. 3.276 de 6/12/99 já alterado pelo Decreto n. 3.554 de 7/8/2000, a Res.n. 2/97 e a Res. n. 1/99 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação evidenciam o teor complexo, polêmico que envolve os diferentes atores e as atuais iniciativas no campo da formação docente. (CURY, 2002, p. 12).*

A exigência de formação em nível superior para todos os professores da Escola Básica e a criação dos Institutos Superiores de Educação como instâncias formadoras de profissionais para a educação básica, responsáveis pela oferta do Curso Normal Superior (art. 62), acarreta uma mudança radical na formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, até aqui formados nos cursos normais de nível médio.

Esses cursos, que tradicionalmente vinham formando os professores para esses níveis de ensino, deixam de ser as instâncias oficiais de formação de professores e passam a ser apenas admitidos como formação mínima. Desta forma vão, gradativamente, perdendo sua importância e sua clientela. Os tradicionais Institutos de Educação de nível médio se desconfiguram como as Instituições formadoras de professores para a Escola Básica e passam a oferecer a habilitação para o magistério ao lado de outras habilitações de nível médio.

Para agravar ainda mais essa situação, a LDB, em suas disposições transitórias, cria a Década da Educação e, em seu artigo 87 § 4º, define que *“até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”*.

Fazendo uma crítica a esta determinação, Castro (2001) diz

*Ainda que esteja entre as Disposições Transitórias, essa determinação legal é inadequada à realidade de nosso país. Particularmente, a consideramos um delírio do legislador, que foi capaz de imaginar que, em um país como o Brasil, com a imensa extensão territorial, as grandes diversidades sociais e econômicas, onde a mais extrema miséria convive com a*

*maior opulência e onde há inúmeros professores leigos, que às vezes nem possuem o ensino fundamental, transmitindo o pouco que sabem aos futuros cidadãos das regiões desfavorecidas, é permitido sonhar com todos os professores formados em nível superior no ano de 2006, quando termina a Década da Educação. Esta é uma regra que, naturalmente, só funcionará nas regiões mais desenvolvidas. (CASTRO, 2001, p. 3).*

Esse dispositivo legal, aliado à exigência de formação em nível superior do artigo 62, provocou uma grande demanda por cursos normais superiores e uma debandada dos cursos normais de nível médio que, apesar de continuarem existindo oficialmente, estão sendo gradativamente desativados até mesmo pelos antigos Institutos Estaduais de Educação.

Como prova da existência oficial dos Cursos Normais de nível médio apontamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio, instituídas na Resolução 02/99 do Conselho Nacional de Educação, em abril de 1999, cujo artigo 3º, § 4º determina:

*A duração do curso normal em nível médio, considerado o conjunto dos núcleos ou áreas curriculares, será de no mínimo 3.200 horas, distribuídas em 4 (quatro) anos letivos, admitindo-se:*

*I – a possibilidade de cumprir a carga horária em 3 (três) anos, condicionada ao desenvolvimento do curso com jornada diária em tempo integral;*

*II – o aproveitamento de estudos realizados em nível médio para cumprimento da carga horária mínima, após a matrícula, obedecidas as exigências da proposta pedagógica e observados os princípios contemplados nestas diretrizes, em especial a articulação teoria e prática ao longo do curso.*

Assim, quando aponta o nível médio como formação mínima, o legislador apresenta uma alternativa de formação que atende às diversidades econômicas e sociais do país. Entretanto, por ser apenas admitida, a formação em nível médio é preterida em favor dos Cursos Normais Superiores. Dessa forma, expande-se a criação de Institutos Superiores de Educação e a oferta de Cursos Normais Superiores em todo o país, especialmente por Instituições Privadas.



A maior polêmica gerada a partir deste quadro liga-se à determinação dos Cursos Normais Superiores como instâncias preferenciais para a formação de professores da Escola Básica, conforme artigo 1º, § 2º do Decreto 3554/00, atingindo o direito dos Pedagogos atuarem como professores da Escola Básica, o qual já era assegurado desde os anos sessenta, conforme Resolução 02/69, já citada no item anterior deste capítulo.

Embora os cursos de Pedagogia não tenham por tradição dedicar-se à formação específica desses professores, essa decisão, reforçada pelo Parecer CNE/CES 133/2001<sup>4</sup>, que assegura o direito de oferecer a formação de Professores da Educação Básica fora do Curso Normal Superior apenas às instituições universitárias, vem provocando grandes reações nos meios educacionais, envolvendo os profissionais da área e todas as Associações e Entidades envolvidas com a Educação, não concordando com a restrição imposta ao curso de Pedagogia.

Assim, essa política de formação de professores vem sendo discutida e questionada em nível nacional, pelas Associações de Profissionais da Educação<sup>5</sup> e por professores e especialistas envolvidos com cursos de Pedagogia, segundo os quais ela se baseia em um diagnóstico bastante perverso, tendencioso e leviano, tendo em vista que desconsidera a história da formação de professores antes da LDB 9394/96, não deixando claro o contexto geral no qual se dá a reforma e o contexto situacional dos professores. De acordo com documento da ANFOPE (2000)<sup>6</sup>, os princípios da formação de professores, subsidiados pelos PCN's e Referenciais Curriculares, foram elaborados de forma centralizada, apresentando uma proposta bastante coerente com os princípios norteadores do modelo neoliberal, que o Governo Federal vem tentando viabilizar desde o início dos anos 90.

---

<sup>4</sup> Parecer CNE/CES 133 de 30 de janeiro de 2001: Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

<sup>5</sup> Entre essas entidades destacamos: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais DA Educação - ANFOPE; Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE; Fórum de DIRETORES DAS FACULDADES/CENTROS DE EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PAÍS - FORUNDIR; / CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CEDES; Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor.

<sup>6</sup> ANFOPE, Documento Final do X Encontro Nacional, Brasília –2000.

Essa posição é compartilhada por Braga quando, ao discutir o processo de construção da política de formação de professores, afirma que este

*reflete uma construção autoritária de uma política que tem sistematicamente 'atropelado' o processo democrático, quando antecipa definições ainda não discutidas pelos profissionais da educação, ou, simplesmente, interrompe e desconsidera processos exaustivos de construção reflexiva sobre algum aspecto da realidade educacional. (BRAGA, 2000, p. 122).*

Partindo das críticas apresentadas ao processo de constituição da política de formação de professores, essas entidades buscam analisar a questão de forma contextualizada, acreditando que este processo está inserido na crise educacional brasileira, constituindo uma problemática ampla expressa nas condições econômicas, políticas e sociais e que, portanto, não deve ser tratado apenas por um órgão e sim por todos aqueles envolvidos nesse processo e, principalmente, pelos próprios professores.

Em documento produzido em 7 de novembro de 2001, contendo o posicionamento conjunto das entidades sobre a formação dos Profissionais da Educação, chama-se atenção para a necessidade de se definir uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e valorização do magistério contemplando, no âmbito das políticas educacionais, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignos e a formação continuada como um direito dos professores e responsabilidade do Estado e das instituições que se dedicam a essa formação.

No capítulo seguinte, serão discutidos os documentos produzidos pelo Conselho Nacional de Educação a partir de 2001, os quais sintetizam, de certa forma, as mudanças pretendidas em relação à concepção de formação dos professores da Escola Básica no contexto dessa nova política.

## C - AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação de professores nos Cursos Normais Superiores fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e ainda nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, essas últimas determinadas pelo Parecer CNE/CP 009/2001 e pela Resolução CNE/CP nº 1 de 18/02/2002.

Esses documentos foram objeto de discussão em diversas instâncias que vêm analisando a formação de professores no Brasil e apresentam em seu contexto, como ponto central, o desenvolvimento das competências e habilidades para os futuros professores e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional.

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica seguiu uma dinâmica diferente daquela estabelecida pelo MEC para as Diretrizes Curriculares dos outros cursos de graduação, as quais foram elaboradas a partir do Edital MEC 4/97, convidando as IES a enviarem suas propostas às Comissões de Especialistas competentes, as quais elaboraram um documento de Diretrizes Curriculares dos respectivos cursos, a partir das propostas recebidas. Esses documentos foram disponibilizados na Internet, no site do MEC, sendo as sugestões e críticas enviadas às respectivas Comissões. A partir das sugestões e críticas, cada comissão elaborou a proposta de Diretrizes Curriculares para seu curso, submetendo-a a audiência pública, realizada no MEC, em Brasília. Somente então, foram elaborados os documentos definitivos das Diretrizes Curriculares e encaminhados ao CNE, para aprovação.

Em virtude da polêmica gerada em torno da formação de Professores para a Escola Básica, as Diretrizes Curriculares de Pedagogia,

encaminhadas ao CNE em 06 de Maio de 1999, prevendo como base da formação do Pedagogo, a docência na Educação Básica, não foram aprovadas até o final de 2002.

Enquanto a construção das Diretrizes Curriculares dos cursos de nível superior mobilizou um grande número de universidades, faculdades, organizações profissionais, organizações de professores e alunos, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica seguiu uma dinâmica bem diferente.

Tratou-se de um processo menos democrático, trazendo de volta a elaboração de currículos por grupos de trabalho integrados por representantes das diferentes secretarias do MEC, sem a participação dos profissionais das IES. A proposta de Diretrizes Curriculares foi elaborada por um Grupo de Trabalho<sup>7</sup>, designado pelo Ministro da Educação e enviada diretamente para aprovação do Conselho Nacional de Educação, sem a participação da Comissão de Especialistas de Formação de Professores.

O Conselho Nacional de Educação abriu o processo de discussão nacional em torno do documento inicial, agendando audiências públicas em diversos Estados brasileiros, contando com a participação de representantes das IES, das Associações Científicas e Entidades de Classe e de outros profissionais envolvidos com a formação docente.

Na Audiência Pública realizada em São Paulo, em março de 2001, a proposta foi objeto de questionamento por parte de educadores e entidades envolvidos com a Formação Docente, apontando para a redução do tempo de formação em favor da valorização da experiência profissional anterior. De acordo com esses profissionais, a redução da carga horária de formação básica do professor pode inclusive remeter ao retorno da antiga

---

<sup>7</sup> GT sob a coordenação geral de Ruy Leite Berger Filho e integrado pelos seguintes membros: Guiomar Namó de Mello (coord) – SEMTEC, Célia Maria Carolino Pires – SEF, Maria Beatriz da Silva – SEMTEC, Maria Inês Iaranjeira – SESu, Neide Marisa Rodrigues Nogueira – SEF e Rubens de Oliveira Martins – SESu.

Licenciatura Curta. Consideram, ainda, que o documento fere algumas concepções já consagradas sobre a formação inicial dos docentes e introduz elementos novos na discussão, de forma vertical e autoritária.

Nessa audiência, Garrido apresentou as seguintes críticas à proposta de diretrizes na Audiência Pública realizada em São Paulo:

- *Fragmentação da Educação Básica ao propor uma formação diferenciada para distintos profissionais desse nível de ensino e em diferentes locus diferenciados e com identidades próprias: CNS, ISE, Faculdades de Educação e de Pedagogia;*
- *A proposta rompe uma perspectiva de superação das fragmentações na formação do professor e afirma os saberes diferenciados em recortes diferenciados da formação;*
- *Pode conduzir a um aligeiramento da formação e a um empobrecimento temporal e espacial do locus da formação.*
- *parte de uma concepção equivocada de que qualquer experiência profissional por si só é qualificada, que a fundamentação teórica sólida não é necessária ao exercício da profissão docente e que o estágio se resume àquilo que conhecemos.*(Relatório da Audiência Pública do Conselho Nacional de Educação, São Paulo, p. 2)

De acordo com o entendimento dos movimentos dos educadores, manifestados em documentos de algumas instituições preocupadas com a formação docente, tais como ANFOPE, FORUMDIR, ANPED e outros, as Diretrizes Curriculares deveriam partir da compreensão da natureza do profissional a ser formado, da sua identidade, da abrangência de suas ações, da relação entre educação e sociedade, fugindo assim do caráter meramente pragmático e utilitarista de simples aprendizado daquilo que vai ensinar, considerando estes princípios e a concepção de Base Comum Nacional permeando toda a legislação educacional hoje.

Como aponta Braga, quando discute os limites que estas diretrizes determinam para a formação docente:

*Um dos limites centrais apontadas pelo documento corresponde em grande parte à realidade: verdadeiramente, a formação de nossos licenciados realizada no sistema atual da maioria das universidades brasileiras (sistema que separa o processo de formação em três partes estanques: formação básica; formação específica; formação pedagógica e estágio), pode ser caracterizado como insuficiente para formar um profissional que dê conta de responder, não a uma prática disciplinar de “gavetas”, mas a um projeto de educação com uma sólida base teórico-conceitual. Sobretudo, a formação docente no campo dos conteúdos pedagógicos está muito longe de aproximar do que seria minimamente desejável. (BRAGA, 2000 p. 123).*

Após o período de discussões e audiências foram aprovados o Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002 de 18 de fevereiro de 2002, fixando as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica em Nível Superior.

Esses documentos se apresentaram como uma iniciativa oficial para implementar um projeto político educacional que vem se desenvolvendo já há alguns anos no Brasil. Seus textos apresentam uma visão de sociedade, de mundo e de possibilidades de relações sociais coletivas e individuais em vários âmbitos educativos. Neles estão refletidas as transformações e crises no mundo do trabalho.

Para que o professor seja capaz de lidar com as diversidades políticas e sociais, esses documentos apresentam parâmetros que ampliam seu processo de formação, indicando uma “base comum” favorecendo a mudança nos modelos atuais, no sentido de:

- *fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;*
- *fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;*
- *atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;*
- *dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;*

- *promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação. (Parecer 09/2001, p. 3)*

Partindo de um diagnóstico inicial sobre a formação do docente para o ensino fundamental e médio no Brasil, o Parecer 09/2001 aponta pontos de estrangulamento nos programas de formação superior desses docentes, considerando essa formação insuficiente para ao perfil profissional esperado para esse professor. Este documento destaca as seguintes características inerentes à atividade docente na atualidade:

- integrar, articular e valorizar o campo dos conhecimentos educacionais;
- valorizar a produção de conhecimentos sobre a relação teoria/prática;
- concretizar uma melhor integração de tempos e lugares na e da formação pedagógica;
- tratar adequadamente a relação entre ensino/pesquisa;
- valorizar os estágios supervisionados;
- desenvolver competências e habilidades ligadas ao fazer docente;
- problematizar os valores éticos, estéticos e políticos vinculados à efetivação da sociedade democrática;
- conhecer algumas temáticas específicas ligadas às necessidades especiais dos educandos;
- construir uma competência própria, ligada ao desenvolvimento de projetos inter e transdisciplinares;
- aproximar das novas linguagens, sobretudo das novas possibilidades oferecidas pela tecnologia;
- construir uma competência para gerir seu processo de formação continuada.

As Diretrizes Curriculares e os documentos que a complementam apresentam como uma opção política e teórica a centralidade no desenvolvimento de competências e habilidades apoiadas em questões

pedagógicas. Valorizam, ainda, os aspectos conteudistas e técnicos para a aquisição de conhecimentos orientadores da seleção de conteúdos. Afirmam, também, que estes aspectos deverão orientar os cursos de formação do futuro professor. Entretanto, não se trata de formar um profissional que apenas domine técnicas, competências e habilidades, mas que saiba fazer uma transposição direta desses conhecimentos para a sua prática.

Além disso, delimitam o conhecimento do professor da educação básica a uma “justa medida”, ou seja, sua formação não deve ser tão ampla, nem tão estrita, devendo o professor saber um pouco mais além daquilo que vai ensinar. Determina que os programas de formação inicial deste professor deverão ter identidade própria, diferente dos cursos de bacharelado e dos cursos de formação de especialistas em educação. Nesse sentido, o Parecer define as Diretrizes Curriculares para a Formação do Professor, independente da instância em que essa formação ocorrer: Curso Normal Superior ou Licenciaturas.

Outro aspecto apontado no Parecer é o caráter prático dado à formação docente, deslocando seu eixo central do ensino para a aprendizagem, dando um enfoque maior na prática e na experiência.

De acordo com o Parecer,

*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. Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica. (p. 18)*

Com todas essas características, o documento propõe que a formação dos docentes para a educação básica deverá seguir as tendências apontadas pelos instrumentos normativos elaborados até então: a Lei 9394/96



e aqueles que expressam as diretrizes para a educação infantil, fundamental, média e a formação profissional, levando em conta a interdisciplinaridade, a transversalidade, a contextualização e a integração de áreas em projetos de ensino.

A Resolução CNE/CP 01/2002, cujo Projeto se encontrava em anexo ao Parecer 09/2001, integra um conjunto de “princípios, fundamentos e procedimentos” a serem observados na organização institucional e curricular dos estabelecimentos de ensino que pretendem formar o professor para atuar na Educação Básica.

Em seu artigo 2º estão dispostas as orientações inerentes à organização curricular de cada instituição de ensino superior, dando destaque à aprendizagem do aluno, ao trato com a diversidade, às atividades de enriquecimento cultural e aprimoramento das práticas investigativas, à elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, à inovação no uso de materiais e tecnologias e ao desenvolvimento de habilidades para o trabalho em equipe.

Para a implementação de tal organização, as instituições formadoras deverão observar os seguintes princípios, instituídos no artigo 3º da Resolução:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;*
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:*
  - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;*
  - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;*
  - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;*
  - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.*

Esses princípios deverão estar presentes ainda no projeto pedagógico dos referidos Cursos de Formação Docente, em forma de competências visando desenvolver:

- o comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- a compreensão do papel social da escola;
- o domínio dos conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- o domínio do conhecimento pedagógico;
- o conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

A implementação dessa nova proposta de formação de professores determinará uma mudança das estruturas curriculares e filosóficas dos cursos de formação, adotando como princípio norteador, não o acúmulo de conhecimentos, mas o desenvolvimento das competências destacadas no artigo 6º da Resolução. Ao tratarem da concepção nuclear de competência, as Diretrizes Curriculares deixam claro que

*Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer, ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (CNE/CP 09/2001 p. 17).*

A Resolução 1/2002 define os conhecimentos exigidos para o desenvolvimento das competências:

*A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica*

*relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:*

*I - cultura geral e profissional;*

*II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;*

*III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;*

*IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;*

*V - conhecimento pedagógico;*

*VI - conhecimento advindo da experiência. (Artigo 6º § 3º)*

Outra determinação a ser destacada nessa Resolução diz respeito aos eixos norteadores que deverão organizar a matriz curricular e a alocação dos tempos e espaços curriculares dos cursos de formação docente:

*Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:*

*I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;*

*II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;*

*III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;*

*IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;*

*V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;*

*VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.*

A alocação dos tempos e espaços dos cursos de formação docente foram objeto de regulamentação através do Parecer CNE/CP 28/2001 e da Resolução CNE/CP 02/2002, onde são definidos a duração e carga horária desses cursos. Esses documentos vêm atender ao Art. 12 da Resolução CNE/CP 01/2002, onde se diz que os cursos de formação de

*professores em nível superior terão a duração definida pelo Conselho Pleno, em Parecer e Resolução específica sobre sua carga horária.*

A Resolução 02/2002 estabelece, em seu artigo 1º, a carga horária dos anos de formação de professores da educação básica, determinando o tempo mínimo de 3 anos para a integralização dos cursos:

*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.*

Todo esse processo revela que a atual política educacional configura a formação de um professor que ultrapasse o papel tradicionalmente atribuído a este profissional: as novas diretrizes configuram o perfil do professor quase como um “faz tudo”, que incorpora a pesquisa educativa como princípio de sua prática, aliando-a à sua competência para intervir sobre a realidade. O próprio documento que fixa as diretrizes deixa claro que ela não tem a intenção de aperfeiçoar a formação do professor, mas sim de recriar a própria profissão docente, entendendo a formação profissional como “a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica”(Parecer CNE/CP 09/2001, p. 29).

Finalizando essas reflexões, consideramos que a formação do profissional docente deve ser pensada para além dos documentos definidores

de suas diretrizes legais. É preciso pensar num profissional que vai atuar dentro de um determinado contexto sócio-histórico e que poderá construir a sua prática na realidade da sala de aula. É preciso pensar, ainda, em questões relativas às identidades pessoais envolvidas na formação profissional e na relação que estas identidades vão estabelecer com a formação da identidade profissional desse professor.

Nesse sentido, recorremos a Pimenta, segundo a qual a formação docente deve se configurar como

uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua de professores, no local de trabalho, em redes de formação e em parceria com outras instituições de formação. Isto por que trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como resignificação identitária dos professores. (PIMENTA, 1999 p. 31)

Desta forma, é preciso buscar uma formação que tenha um movimento dinâmico, levando em conta a ação pedagógica de cada profissional e as condições da realidade educativa onde ele está inserido, apontando assim para a necessidade de se constituir meios para que este futuro profissional saiba refletir sobre os fundamentos que orientarão a sua prática, dialogando com os seus próprios saberes e valores, dando um novo significado à sua identidade profissional.

## CAPÍTULO II

### REFLEXIVIDADE, *HABITUS* E COMPETÊNCIA: AS ABORDAGENS TEÓRICAS QUE SUSTENTAM A PESQUISA.

Ao pesquisar sobre a formação e a prática profissional docente na atualidade, encontramos nos diversos estudos que se desenvolvem sobre o conhecimento, o saber docente e sua formação, a imperiosa necessidade de repensar e buscar alternativas que viabilizem mudanças na prática profissional do professor, a partir de uma outra forma de entender, de praticar e de organizar o trabalho docente. Nesses estudos uma nova epistemologia da prática profissional vem sendo constituída, apontando para a melhor qualidade na formação do professor no sentido de atender aos desafios da contemporaneidade.

Nesta perspectiva, as práticas educativas estão sendo foco de várias discussões entre educadores e legisladores, na busca de uma melhor orientação para os professores em relação ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Segundo Zabala,

*Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm e a experiência para dominá-las. A experiência, a nossa e a dos outros professores. O conhecimento, aquele que provém da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas. (ZABALA. 1998 p. 13).*

Sob este aspecto, surgem várias correntes de estudo mostrando uma grande tendência à não separação entre formação e profissionalização, que vêm fazendo um profundo exame da situação atual da docência e indicando, bem como colocando em ação, novos caminhos que não separam a

formação inicial da formação continuada e têm como referencial a prática docente. Prática esta que deve ser desenvolvida, sustentada e desejada por todos os sujeitos envolvidos na sua configuração, indo muito além dos métodos, das práticas e das políticas de formação docente.

Esses estudos consideram que a configuração da prática diária do professor relaciona-se não só com sua formação técnica, tornando-o capaz de dominar as aplicações do conhecimento científico e teórico adquirido durante seu curso de formação, mas aponta também a experiência enquanto parte do saber-fazer próprio da profissão, procurando perceber a prática cotidiana do professor como integrante de seu processo de formação.

Como afirma Nóvoa,

*a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração da nova profissionalização docente estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo 'formar' e 'formar-se', não compreendendo que a lógica da atividade docente nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.*(NÓVOA, 1997, p. 24).

Assim, a nova prática docente deve compreender também o domínio da estrutura da matéria lecionada e o entendimento, de forma histórica e evolutiva, dos processos e vicissitudes da formação do professor. Isso aponta para o desenvolvimento de um conhecimento criativo dos conteúdos e dos procedimentos metodológicos em sua prática, tornando-a um momento de construção de novos saberes na relação com os alunos. Deve, ainda, estar relacionada com a própria formação do sujeito-professor. Sujeito que se constitui a partir das relações estabelecidas com os outros sujeitos presentes na sua história e com ações aprendidas e apreendidas ao longo de sua trajetória.

Além das considerações sobre esse novo perfil que se pretende configurar para o professor, percebemos uma necessidade de penetrar mais a

fundo nos estudos sobre a profissão docente, uma profissão anteriormente conhecida apenas de forma superficial e, conforme Estrela (1997), vem se abrindo na sua interioridade a outros olhares, buscando na sua ação diária, na sua função, muitas vezes confundida com um sacerdócio, desocultar a identidade daquele que veste o 'habito de mestre', através da sua formação e do seu trabalho cotidiano.

Com o objetivo de possibilitar a construção e reconstrução do saber-fazer docente, desenvolvido a partir da experiência, é que algumas das novas propostas de formação docente têm dado ênfase à necessidade de formar profissionais que estejam constantemente refletindo sobre suas ações. Entretanto, essas propostas, segundo Perrenoud, "estão se perdendo no labirinto dos mecanismos institucionais e disciplinares. Cada um passa a defender seu território, sua relação com o saber e seus interesses" (PERRENOUD, 2002, p.9).

Nos estudos sobre a formação do professor dos anos oitenta, encontramos uma centralidade na questão técnica e política do trabalho docente. Esses estudos apontavam como competente o professor que envolvia em sua ação tanto o domínio dos conteúdos como o entendimento das relações entre os vários aspectos da escola. Nos cursos de formação docente era dada maior importância à formação técnica, ficando em segundo plano a análise e compreensão da organização escolar e dos resultados da ação docente.

Nesse período, Mello (1983) mostra que a organização social do trabalho na escola faz com que o professor perca seus instrumentos de trabalho: o saber e o saber fazer, substituídos pela técnica, a qual passou a ser fundamental no trabalho docente. Segundo ela,

*A competência técnica realiza um dos sentidos políticos da prática docente, exatamente aquele que, diminuindo ou atenuando a seletividade, procura em algum grau negar o*



*sentido também político do fracasso escolar e da exclusão.*  
(MELLO, 1983, p. 145).

A racionalidade técnica se baseava numa epistemologia da prática advinda da filosofia positivista, a qual defendia a idéia de que os profissionais deveriam solucionar os problemas instrumentais a partir da seleção de meios técnicos, ou seja, estruturados mediante a aplicação da teoria e da técnica derivadas de um conhecimento sistemático.

Fazendo uma crítica a este paradigma de formação profissional, Donald Schön surge no cenário internacional com suas obras *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987), contribuindo para popularizar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática. Sua proposta de uma epistemologia da prática tem como referência as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais. Ele afirma que o conhecimento não se aplica à ação, mas está implicitamente encarnado nela, se constituindo como um *conhecimento da ação*.

O ponto central de sua teoria está na constituição de um professor reflexivo, a partir de um novo entendimento da prática docente, onde a experiência ganha relevância enquanto parte do saber-fazer próprio da profissão. Defende que a formação do futuro profissional deverá incluir um forte componente de reflexão sobre situações práticas reais:

*Através da reflexão-na-ação, um professor poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar. Quando um professor auxilia uma criança a coordenar as representações figurativas e formais, não deve considerar a passagem do figurativo para o formal como um 'progresso'. Pelo contrário, deve ajudar a criança a associar estas diferentes estratégias de representação (SCHÖN, 1995, p. 85).*

Schön se apóia em pressupostos do pensamento de John Dewey, em particular a conceituação de experiência. Para Dewey, o pensar de forma reflexiva sugere um processo de investigar relações, estabelecer o que é comum e diferente entre coisas e fatos e apreender as relações que se dão entre os mesmos. Esta ação pressupõe muito mais que apenas armazenar informações, mas também compreender o significado de todos os detalhes por ela apresentados. Para isso, é necessária uma reflexão sobre o sentido das informações, constituindo a dimensão lógica do pensamento reflexivo, que não poderá se dar de outra maneira a não ser através da experimentação.

Tendo como suporte essa proposição, Schön formula sua perspectiva do pensar reflexivo em torno de três aspectos: conhecimento na prática, reflexão da prática, reflexão sobre a prática e sobre a reflexão sobre a prática.

Para Schön, o profissional, no seu fazer cotidiano, possui um conhecimento que utiliza para a solução de diferentes problemas. É um conhecimento tácito, do qual não se diz, mas que está ancorado na prática. Esse conhecimento "manifesta-se na espontaneidade" (Alarcão, 1996) e, portanto, não traz o dado da sistematização. É um conhecimento expresso na execução de uma dada tarefa, sem ter a necessidade de uma reflexão prévia.

Na medida em que o profissional coloca para si as questões do cotidiano como situações problemáticas, ele está refletindo, está buscando uma interpretação para aquilo que é vivenciado. Ao fazer essa reflexão ao mesmo tempo em que está vivenciando uma determinada situação, o profissional faz, assim, uma reflexão na ação. Essa etapa permite uma reorientação da ação no momento mesmo em que se está vivendo. Se a reflexão se dá após a ação e tem caráter retrospectivo, o profissional reflete sobre a ação. Há então um certo distanciamento, um olhar distinto daquele que vivenciou aquela ação.

Finalmente, um outro momento desse processo de reflexão é a reflexão sobre a reflexão na ação. Aí se dá um processo mais elaborado, onde

o próprio profissional busca a compreensão da ação, elabora sua interpretação e tem condições de criar outras alternativas para aquela situação.

Para Schön, é na reflexão-na-ação e sobre-a-ação que se deve fundamentar a ação do educador, tornando-o um profissional que define os meios e os fins desta ação de forma interativa. Essa capacidade é a via possível para tornar um profissional capaz de enfrentar situações novas, tomando decisões apropriadas ao contexto da mesma. Ele diz:

*Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos perceber dessa forma após o fato, em um ambiente de tranqüilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompe-la. Em um presente-da-ação, em um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-na-ação. (SCHÖN, 2000, p. 32).*

Schön aponta, em diversos cursos de formação docente, um esquema que distancia a teoria da prática, pois são cursos onde primeiro é fornecido ao aluno a teoria e só ao final dele há a vivência de algum tipo de estágio prático. Deste modo tem relevância um conhecimento aplicado, onde a teoria traz em si mesma as questões que poderiam ser suscitadas pela prática e, ao mesmo tempo, a sua solução. Isto se chamou de *paradigma da racionalidade técnica*, privilegiando o saber acadêmico em detrimento do saber prático.

Referindo-se às reflexões de Schön sobre o papel do formador, Alarcão (1996) afirma que esse papel consiste muito mais em facilitar a aprendizagem, ajudar a aprender do que em ensinar:

*a proposta de formação salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir, como tempo de clarificação do sentido das mensagens entre o formador e o formando, de diálogo com a própria ação e de aceitação dos desafios que esta provoca. (Alarcão, 1996, p. 21).*

As proposições de Schön mostram que o professor deverá ser capaz de agir de forma a garantir um movimento de ação-reflexão-ação a partir da leitura de sua própria prática, de seus conceitos e de suas posturas, tornando-se um profissional reflexivo.

Esse ato de refletir não se constrói por si só, mas requer uma formação. Paulo Freire, ao definir a postura que deve ser adotada pelo professor, diz que

*A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses e nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 43).*

Caso o professor não assuma essa postura, não avaliará a sua atuação, não refletirá sobre o seu dia a dia e, principalmente, não recriará as teorias e não transformará a sua prática de acordo com a realidade de seus alunos e da sua própria realidade social. Com isso, continua Freire:

*na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto*

*que quase se confunda com a prática.*(FREIRE, 1996, p. 43/44).

Então, essa postura do professor enquanto pesquisador será indispensável para que possa avaliar e reformular sua prática. Os professores deverão observar melhor e de forma mais profunda seus alunos para realizar suas intervenções. Se estiverem se formando e re-formando, permanentemente, e refletindo sobre seu dia a dia, apropriando-se de conhecimentos teóricos poderão, com certeza, agir de uma forma mais coerente e construtiva e estarão mais seguros em suas práticas.

Outros autores também já produziram diversos estudos apoiando-se nessa perspectiva. Dentre eles podemos citar Zeichner, Gómez e Matos que, com enfoques distintos, buscam elaborar seu pensamento visando valorizar a prática, entendida aqui também como espaço de produção de conhecimento.

Segundo Zeichner, a reflexão, tal como é apontada pela perspectiva do professor reflexivo, é uma atividade coletiva, mesmo que apresente momentos individuais. Ou seja, refletir é também incorporar o dado dos outros, aquilo que está formulado por alguém que não a própria pessoa. Desse modo, quando não há possibilidade concreta de trabalho coletivo, a reflexão também fica afetada.

Para analisar a base epistemológica proposta por Schön, - a reflexão da prática, na prática e sobre a prática - é preciso perceber que essa proposição pretende superar a "onisciência" da racionalidade técnica instrumental, onde o conhecimento é algo distinto da prática e tem com ela uma relação linear e definida. Para reelaborar o saber proposto por ele, é preciso entender a prática também como fonte de conhecimento e *locus* de produção de saber. Dessa forma, a reflexão estará muito além do simples meio de construção de um novo saber.

Gómez concorda com essa perspectiva apontando que

*a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotação, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos (GÓMEZ, 1992 p. 103).*

Refletir, portanto, traz o elemento da inflexão consciente na prática. A reflexão se dá de modo relacional, entre o pensamento e a ação, dentro das próprias relações sociais, interferindo nas práticas, a fim de reconstruí-las.

Apoiando este mesmo pensamento, Matos (1998), baseando-se fortemente na filosofia marxiana, também afirma que a reflexão implica em um distanciamento, uma verificação à distância; é, assim, um ato consciente. Ele procura demonstrar que a reflexão vai muito além da simples tradição cartesiana do "*cogito*", pois implica a ação deliberada do sujeito, é "*inerente à natureza do ser humano*". Para ele, a reflexão é uma possibilidade de diálogo entre o sujeito e o mundo em que ele vive. Ele diz:

Entendemos a reflexão como a possibilidade que se desenvolve do diálogo travado entre o ser humano e o seu mundo... Desta forma, a pessoa humana é concebida fundamentalmente como um ser criativo e sua atividade criadora inscreve-se no mundo real, social e material em que existe como indivíduo que, por conseguinte, assume um caráter material e social. (MATOS, 1998, p. 294)

Refletir a prática se apresenta, então, com dois aspectos complementares: por um lado, indica a necessidade de interferência na prática, da sua modificação por um processo próprio, intrínseco à pessoa. Por outro lado, refletir a prática é praticar a reflexividade, ou seja, dinamizar a vivência através de um processo recriador, adotando como perspectiva a possibilidade inerente de construção de um novo saber.

Como percebemos até aqui, a reflexão evidencia os conhecimentos prévios, os conflitos cognitivos e os conhecimentos construídos pela nova aprendizagem, fazendo com que esses conhecimentos sejam reorganizados. O lugar, por excelência, para iniciar esta construção são os cursos de formação inicial de professores.

Encontramos, também, nos estudos de Perrenoud, uma proposição que aponta novas competências para a carreira docente, no sentido de dar um novo *status* à profissão de professor. Ele define que

*o profissionalismo de um professor caracteriza-se não apenas pelo domínio de conhecimentos profissionais diversos (conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimentos relativos aos procedimentos de ensino, etc.), mas também por esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros, que lhe permitam mobilizar os seus conhecimentos em uma determinada situação. (PERRENOUD, 2001, p.12).*

Assim, quando aponta quais as competências um professor deve desenvolver em sua atividade, Perrenoud afirma que ele deve dominar, com rapidez e segurança, as situações corriqueiras, tendo à sua disposição esquemas complexos que podem entrar em ação quando forem necessários. E ainda ser capaz de, com o uso da reflexão, coordenar e diferenciar rapidamente seus esquemas de ação e seus conhecimentos para enfrentar situações novas.

Perrenoud (2000) procurou identificar os saberes fundamentais para a autonomia das pessoas e chegou a oito grandes categorias:

1. Saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades;
2. Saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo;
3. Saber analisar situações, relações e campos de força sistêmica;
4. Saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança;

5. Saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático;
6. Saber gerenciar e superar conflitos;
7. Saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las;
8. Saber construir normas negociadas de convivência que superem as diferenças culturais.

Podemos perceber que, quando se fala em competência do ponto de vista cognitivo, fala-se na capacidade que o ser humano deve desenvolver para mobilizar conhecimentos, transferi-los para situações diversas, com diferentes níveis de complexidade, enfrentando e resolvendo tais situações de maneira satisfatória. Observamos então que, deparando-se com obstáculos que impliquem o enfrentamento de outros tipos de desafios, mais complexos, o sujeito poderá vir a ampliar, enriquecer ou aperfeiçoar a competência formada.

Assim, ao longo da vida, enfrentamos situações novas as quais procuramos dominar, lançando mão das nossas experiências anteriores, entre a inovação e a repetição. Buscamos analogias entre a situação nova e as já enfrentadas anteriormente. As analogias detectadas e os recursos mobilizados por elas, permitem um trabalho de transferência de aprendizagens.

A formação docente não foge a essa transferência, tornando o professor responsável por grande parte das mudanças que vêm se dando hoje no mundo moderno. Perrenoud fez um inventário das novas competências coerentes com o papel atribuído ao professor pela sociedade atual. Ele levanta dez grandes famílias de competências a serem desenvolvidas nos cursos de formação e nas práticas docentes, no sentido de ajudar o professor a apreender o movimento da profissão:

- 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem;*
- 2) Administrar a progressão das aprendizagens;*
- 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;*
- 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;*



- 5) *Trabalhar em equipe;*
- 6) *Participar da administração escolar;*
- 7) *Informar e envolver os pais;*
- 8) *Utilizar novas tecnologias;*
- 9) *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;*
- 10) *Administrar a própria formação. (PERRENOUD, 2000, p. 14).*

Em um outro momento, Perrenoud (2000) faz também uma análise da prática docente, retomando o conceito de *habitus*, utilizado por Bourdieu, a fim de caracterizar aquela ação do professor que foi regulada não por um processo eminentemente reflexivo, mas sim resultante do acúmulo de saberes os quais permitirão constituir uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas. Nas palavras de Bourdieu, *habitus* são

*sistemas de disposições duráveis e transferíveis, estruturas estruturadas, predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente reguladas e reguladoras, sem ser o produto da obediência a regras, sendo coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 15).*

*Habitus*, então, é uma estrutura mental que, tendo sido incorporada em todos os sujeitos sociais de uma certa maneira, é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, possibilitando a formação de um certo consenso sobre o mundo social, o "sentido comum". Ele tem uma dimensão social, antecedente ao sujeito, e uma dimensão individual, que exige do sujeito um esforço para a internalização. Desse modo, o *habitus* refere-se ao social e ao individual e os indivíduos internalizam as representações, que são objetivas, conforme sua inserção no campo social, permitindo uma relativa homogeneidade nos *habitus* subjetivos; o indivíduo não é somente ele mesmo,

mas uma pessoa que reflete toda uma coletividade, quer saiba ou não, quer queira ou não, unindo os indivíduos que possuem o mesmo conjunto de disposições a grupos ou classes, podendo tornar possível partilhar um mesmo conjunto de valores, outorgando-lhes uma mesma identidade simbólica.

A formação dessas disposições se dá nos vários espaços de socialização por onde circulam os indivíduos, começando pela família. Para Bourdieu, o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares e é sobre ele que a escola trabalha, visando inculcar ou reforçar valores de modo a dotar os alunos de "*uma mesma formação durável e transferível (habitus) isto é, de esquemas comuns de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação*" (BOURDIEU E PASSERON, 1982, p. 204/205).

O professor utiliza, na sua prática cotidiana, o *habitus* incorporado como forma de consecução, de efetivação do seu fazer docente. Ele usa os esquemas presentes na sua vida profissional, dando um sentido e uma orientação ao que acontece na sua prática a partir das estruturas as quais vão gerar e organizar esta prática. Perrenoud afirma que a ação pedagógica é constantemente controlada pelo *habitus*, apontando quatro mecanismos envolvidos nesta situação:

- *uma parte dos "gestos do ofício" são rotinas que, embora não escapem completamente à consciência do sujeito, já não exigem mais a mobilização explícita de saberes e regras;*
- *mesmo quando se aplicam regras, quando se mobilizam saberes, a identificação da situação e do momento oportuno depende do habitus;*
- *a parte menos consciente do habitus intervém na microrregulação de toda ação intencional e racional, de toda conduta de projeto;*
- *na gestão da urgência, a improvisação é regulada por esquemas de percepção, de decisão e de ação, que mobilizam fracamente o pensamento racional e os saberes explícitos do ator. (PERRENOUD, 2001, p. 155).*

Bourdieu (1983) concebe o *habitus* como uma garantia da conformidade de determinadas práticas e da permanência delas através dos tempos, a partir do momento em que interiorizamos nossas vivências e experiências externas, incorporadas a partir das estruturas sociais. Dessa

forma, o professor assume essas estruturas e as utiliza como um dos elementos direcionadores de seu saber fazer.

Na medida em que concebemos, a partir de Bourdieu, o *habitus* como algo adquirido, encarnado de forma durável sob a forma de disposições permanentes, esse vai estar presente na determinação do estilo de vida, do gosto, da aptidão e de várias outras categorias da vida pessoal do sujeito, gerando os princípios de visão, de divisão e gostos diferentes. Como nos diz Pereira:

*Ele estabelece a distinção entre o que é bom e o que é mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc. É o habitus, como estrutura estruturada e ao mesmo tempo estruturante, que integra, nas práticas e nas idéias, os esquemas práticos de construção oriundos da incorporação de estruturas sociais resultantes do trabalho histórico de gerações que se sucedem. Portanto, os habitus são princípios que geram práticas tão distintas e distintivas que fazem com que um mesmo comportamento ou um mesmo “bem” possa parecer distinto para um, pretensioso para outro e vulgar para um terceiro. (PEREIRA, 2000, p. 21).*

No dia-a-dia, o *habitus* determina nossas condutas, fazendo com que, em nossos comportamentos, estejam presentes aquilo que adquirimos ao longo da vida e foi sendo presentificado a partir das disposições e relações estabelecidas com outros sujeitos. Assim,

*O habitus é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído. Em conseqüência, o habitus produz práticas e representações que estão disponíveis para a classificação, que são objetivamente diferenciadas; mas elas só são imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuam o código, os esquemas classificatórios necessários para compreendê-lhes o sentido social. (BOURDIEU, 1990, p. 158).*

Para Perrenoud, tomando como base as idéias de Bourdieu, a mudança no saber-fazer do professor deverá se dar não só através da reflexão sobre a prática como também através da transformação do *habitus*. A formação do *habitus* no professor seria o resultado deste processo que se dá no seu

fazer diário, onde entram os elementos de sua formação, de seu viver, de suas expectativas. Ele ainda afirma: “*reconhecer a parte do habitus na ação pedagógica é, seguramente, dar um passo em direção ao realismo na descrição de como os professores exercem seu ofício*” (PERRENOUD, 2001 p. 162).

Nesse sentido, refletir a prática é também refletir o e sobre o *habitus*. É preciso entender que a relação entre esse e a reflexão é uma dinâmica estabelecida no fazer do professor, como pontos distintos e interligados, que ganham uma significação dada por ele.

Se a prática reflexiva é adquirida desde a formação inicial, ela se tornará parte da identidade profissional do professor. Assim, seria entendida como característica do fazer profissional, aproximando-se mesmo da identidade profissional.

Sobre esse aspecto, podemos perceber, em um estudo sobre a carreira de professores primários apresentado por Gonçalves (1992), a necessidade de definir as perspectivas que vão caracterizar o desenvolvimento profissional e as condições em nas quais os professores exercem sua atividade. Ele explica que são fundamentais dois planos de análise para o estudo da carreira docente:

- o do desenvolvimento profissional, que compreende o desenvolvimento pessoal, a profissionalização e a socialização;
- o da construção da identidade profissional, isto é, a relação que o docente estabelece com sua profissão, seu grupo de pares e ao mesmo tempo, a construção simbólica, pessoal e interpessoal que isto implica.

Há diversos contrastes entre as lógicas da formação e do desenvolvimento profissional:

- A formação está associada à idéia de “freqüentar” cursos, enquanto que o desenvolvimento profissional ocorre através de múltiplas formas, que incluem cursos, mas também atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões, etc.
- Na formação, o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos, enquanto que no desenvolvimento profissional temos um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar.
- Na formação atende-se, principalmente, àquilo em que o professor é carente e no desenvolvimento profissional dá-se especial atenção às suas potencialidades.
- A formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos ou por disciplinas enquanto o desenvolvimento profissional implica o professor como um todo nos seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais.
- A formação parte invariavelmente da teoria e raramente chega a sair da teoria, ao passo que o desenvolvimento profissional tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada.

A partir dessa comparação, podemos perceber que no desenvolvimento profissional dá-se grande importância à combinação de processos formais e informais; o professor deixa de ser objeto, passando a ser sujeito da sua própria formação. Não se procura a “normalização” mas a promoção da individualidade de cada professor. Dá-se atenção não só aos conhecimentos e aos aspectos cognitivos, para se valorizar também os aspectos afetivos e relacionais do professor.

Já a formação pode ser encarada de modo mais amplo do que habitualmente é, não necessariamente subordinada a uma lógica de transmissão de um conjunto de conhecimentos. Na verdade, não há qualquer incompatibilidade entre as idéias de formação e de desenvolvimento

profissional. A formação pode se dar de modo a favorecer o desenvolvimento profissional do professor, da mesma maneira em que pode, através do seu “currículo oculto”, contribuir para lhe reduzir a criatividade, a autoconfiança, a autonomia e o sentido de responsabilidade profissional. O professor que quer construir plenamente sua prática só tem vantagem em tirar partido das oportunidades de formação correspondentes às suas necessidades e objetivos.

Em um ensaio realizado por Diniz (1998) sobre a formação e a construção da identidade profissional do professor, são apontadas quatro dimensões nas quais devem estar articuladas as propostas atuais de formação docente: a primeira refere-se à apropriação do capital cultural. Este pode ser resgatado nas instituições formadoras, perpassando os processos de democratização, para que as classes menos favorecidas possam usufruir não só de sua própria cultura, mas também da cultura das classes dominantes e dos patrimônios culturais da humanidade.

A segunda dimensão é a crítica. Para ela se configurar, é necessário que os processos de formação do professor lhe dêem condições para desconfiar do discurso manifesto, “suspeitar” das verdades prontas, questionar os dogmas e duvidar de qualquer unanimidade. Só um sujeito crítico é capaz de transformar a realidade, a partir de seu comprometimento com valores éticos, morais, sociais e políticos, mas, para isso, é necessário que essa realidade seja conhecida e re-conhecida.

A terceira dimensão é a teórica. Não se pode descuidar do rigor metódico na formação do professor. Não se pode confundir rigor com rigidez, mas deve-se traduzir o rigor pela seriedade no tratamento científico dos conteúdos. Seriedade que, por sua vez, não se pode confundir com autoritarismo e ausência de afetividade. Esse rigor diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”, ao desenvolvimento da autonomia na busca de informações e na construção de novos conhecimentos. Isso significa que o professor tem de ensinar, pois é ensinando que ele desperta no aluno a capacidade de aprender. Daí a importância da formação do professor como um pesquisador, pois só através do

desenvolvimento da capacidade de observar, levantar problemas, interpretá-los à luz de uma reflexão teórica, ele sairá da condição de «atravessador» e assumirá a sua autoria.

A quarta dimensão é a técnica, isto é, o saber fazer, a prática da sala de aula. Ela deve estar em constante revisão e redimensionamento, para atender aos novos tempos e às novas demandas da sociedade e das diferentes classes sociais.

Essas dimensões estão perpassadas por dois fios condutores que se entrecruzam – a reflexão e o habitus – que dependem de fatores relacionados com a história pessoal e profissional de cada um. Ambos devem ser mediados pelo lugar, pela natureza e pelas suas conseqüências no exercício cotidiano da profissão, construída e atualizada num saber-fazer pessoal, coletivo, autônomo e responsável.

### CAPÍTULO III

## REFLEXIVIDADE E COMPETÊNCIAS: DIALOGANDO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES.

A análise das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, determinadas pelo Parecer CNE/CP 009/2001 e pela Resolução CNE/CP 01/ 2002, à luz dos referenciais teóricos relacionados à formação docente, abordados no Capítulo 2, permitem-nos chegar às seguintes considerações:

Na medida em que partem de um diagnóstico da situação atual da educação brasileira em relação à formação docente, os documentos, em seu conjunto, apontam para a necessidade da formação do professor enquanto *profissional reflexivo* a qual supõe a aquisição de determinadas competências. Tais competências são colocadas como nucleares na constituição dos cursos de formação inicial e continuada do professor.

A partir das definições de competências, apresentadas no capítulo anterior, observamos que, ao tratar das competências necessárias ao professor, as Diretrizes Curriculares não se referem a conhecimentos disciplinares, mas à instrumentalização desses conhecimentos em favor da construção das competências. Nesse sentido, os documentos têm indicado que os cursos de formação docente devem privilegiar a “prática” nessa formação.

Assim, podemos destacar, nos documentos, alguns aspectos que sustentam o processo de formação docente proposto.

Em primeiro lugar, as Diretrizes Curriculares indicam que é fundamental aos professores estarem buscando, constantemente, novos meios de lidar com a escola, os sujeitos e os espaços que a compõem, numa perspectiva de constante renovação. Segundo essas Diretrizes,



o professor como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa, permanentemente fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes tem que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob o risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino aprendizagem. Além disso, os resultados do ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico. (Parecer 009/01 CNE/CP p. 34).

Esses aspectos põem em relevância a experiência enquanto fundamental no saber-fazer da profissão docente, o que pode ser percebido também nas primeiras páginas do Parecer 009/2001, quando aponta as características inerentes à atividade docente, determinando para o professor um perfil no qual esse deve atuar como orientador e mediador, comprometido com a formação do aluno, apto a lidar com as diversidades, imbuído em atividades que enriqueçam sua própria formação cultural, tornando sua prática muito mais que um simples hábito cotidiano, mas um objeto de constante investigação.

Em alguns momentos, a noção de competência assume conotações diferenciadas. Observamos que o conceito de competências, por exemplo, ora é apresentado como “capacidade de mobilizar saberes”, ora como associado aos conhecimentos teóricos, à reflexão sobre a ação, e mesmo como possibilidade de superar a dissociação teoria-prática. Esses desencontros podem expressar as tentativas de conciliar as críticas dirigidas pelo movimento dos educadores ao caráter pragmático impresso à formação dos professores, especialmente no que se refere à secundarização do conhecimento teórico. Esse movimento apontava que

As Diretrizes Curriculares deverão partir da compreensão da natureza profissional que deverá formar, da identidade daquele, da abrangência de suas ações, da relação entre educação e sociedade, fugindo assim do caráter meramente pragmático e utilitarista de simples aprendizado daquilo que vai ensinar. (BARBOSA, SOARES E BITTRES, 2001, p. 5)

Entretanto, a noção de competência mais explícita nas Diretrizes é a que a trata como a

*capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (Resolução 009/2001 p. 25.).*

Esse conceito se baseou naquele dado por Perrenoud, no qual competência significa a “*capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação*” (PERRENOUD. 2000 p. 15). Tal conceito vai ao encontro da construção de uma proposta pedagógica que se apresenta nas Diretrizes Curriculares nucleada pela passagem de um ensino centrado no saber e no conhecimento para um ensino centrado em competências.

De acordo com as Diretrizes Curriculares, “*não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos transformando-os em ação*” (Parecer 009/2001, p.8). A competência define-se então, pela capacidade de mobilizar esses conhecimentos:

*as competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem em situação e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida pessoal e profissional, para responder as diferentes demandas das situações de trabalho (Parecer 9/2001, p.29)*

Nesse sentido, a formação profissional e pessoal dos professores aponta para a necessidade de uma revisão criativa dos atuais currículos dos cursos de licenciatura, apresentando uma base comum que deverá nortear as novas propostas curriculares. A busca dessa base comum norteia-se no art 13

da LDB que, ao tratar das incumbências dos docentes, aponta importantes indicativos legais para os cursos de formação de professores:

- a) *posicionando o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com ritmos diferentes de aprendizagem –, tomando como referência, na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno, o que reforça a responsabilidade do professor com o sucesso na aprendizagem do aluno;*
- b) *associando o exercício da autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola;*
- c) *ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade. (Parecer CNE/CP 09/2001 p. 12)*

Aqui se pode perceber que a nova configuração para a prática docente vai além de sua formação técnica, indo ao encontro ao apontado por Nóvoa (1995) como necessário para o processo de profissionalização docente, fazendo surgir uma nova cultura profissional e organizacional, envoltas na dinâmica da escola:

- a concepção de competência como nuclear na orientação dos cursos de formação inicial de professores;
- a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor;
- a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor.

Esses princípios apontados por Nóvoa se relacionam entre si, na medida em que a construção de competências está ligada ao processo de formação profissional do docente, materializada na sua prática cotidiana.

Podemos encontrar em ambos os documentos aquilo chamado por Perrenoud (2000) de *saberes fundamentais para a autonomia das pessoas*. Esses saberes são necessários à construção de competências profissionais, fazendo com que o sujeito, aqui professor, atue de forma a transformar a realidade da escola e para além dela. Entendendo por competências profissionais a constituição articulada de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho, esses documentos refletem o que diz Perrenoud:

o profissionalismo de um professor caracteriza-se não apenas pelo domínio de conhecimentos profissionais diversos (conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimentos relativos aos procedimentos de ensino, etc.), mas também por esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros, que lhe permitam mobilizar os seus conhecimentos em uma determinada situação. É preciso acrescentar a isso as posturas necessárias ao ofício, tais como a convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações, o domínio das emoções, a abertura à colaboração, o engajamento profissional (PERRENOUD, 2001, p. 12).

Os documentos apontam, também, que o processo pedagógico de ensinar-aprender deve ser compreendido como um “acontecimento” marcado por dificuldades, requerendo do professor capacidade para gerir e responder adequadamente a esse processo. Além de ampliarem a responsabilidade das Instituições de Ensino na organização dos cursos de formação, atribuem fundamental importância ao desenvolvimento das competências neles indicadas. Esse desenvolvimento é essencial para que os professores, juntamente com a escola, possam responder aos novos desafios impostos à educação na sociedade contemporânea.

Nessa mesma linha de pensamento, os documentos chamam a atenção para a necessidade de construção de novos conhecimentos, *da ou para* a prática docente, resultando, desse mesmo movimento, a construção de competências. Esses conhecimentos vão além das fronteiras das disciplinas dos cursos de formação, indo ao encontro da experiência anterior e aos conhecimentos e competências adquiridos na educação básica. A esse respeito, nos diz Perrenoud (1999):

as competências profissionais situam-se claramente para além do domínio acadêmico dos saberes a ensinar, que elas abarquem sua transposição didática em classe, a organização do trabalho de apropriação, a avaliação, a diferenciação do ensino. (PERRENOUD, 1999, p. 5-21).

As competências profissionais que aparecem nas Diretrizes se baseiam nas competências propostas por Perrenoud (2000), contribuindo para *redelinear a atividade docente* e, na Resolução CNE/CP 01/2002, elas

aparecem reestruturadas e destacadas no Artigo 6º, a partir das quais desdobram-se as capacidades, os comportamentos e as atitudes a serem desenvolvidas durante a formação, impondo a necessidade de sua operacionalização nos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação e, posteriormente, nas práticas dos professores. São elas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2002 art. 6º)

Estabelecendo uma relação das competências de referência apresentadas por Perrenoud com as que aparecem nos documentos das Diretrizes, especialmente essas acima citadas, podemos observar que:

Quando sugere que o professor deve se comprometer com os valores inspiradores da sociedade democrática, o documento das Diretrizes procura atender ao que Perrenoud chamou de *enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão*, na medida em que, ao enfrentar problemas como a violência, os preconceitos, as regras, a indisciplina, as dificuldades da relação pedagógica, o senso de responsabilidade, de solidariedade de justiça, o professor deverá se pautar em princípios éticos, democráticos, sociais e profissionais;

Quando indicam que o professor deve compreender o papel social da escola, as Diretrizes chamam a atenção para a necessidade que o mesmo tem de *conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*, quando estão aptos à administrar a heterogeneidade, trabalhar com as diferenças, desenvolver a cooperação entre os alunos e ainda *informar e*

*envolver os pais* no processo pedagógico, tornando-os parceiros nesse processo.

Quanto ao domínio dos conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos, sua articulação interdisciplinar e ainda quanto ao domínio do conhecimento pedagógico, as Diretrizes parecem atentar para as seguintes competências propostas por Perrenoud: *organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; trabalhar em equipe e utilizar novas tecnologias*. No documento, essas competências aparecem na proposta de que o professor desenvolva uma nova atitude em relação aos paradigmas que vêm sendo incorporados à realidade escolar, dentre eles, lidar com as diversidades dos alunos e com as novas tecnologias presentes, hoje, na sala de aula, permitindo ao professor agir sobre eles.

Finalmente, quando apontam para a importância do conhecimento dos processos de investigação que possibilitem ao professor o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica e para a capacidade de gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional, as Diretrizes Curriculares vão ao encontro da necessidade posta por Perrenoud de que o professor saiba *administrar sua própria formação continuada*. Para Perrenoud (2001) isso se dá quando, fazendo uma reflexão sobre a sua prática docente, o professor busca por novos meios de aperfeiçoá-la, atendendo ao novo perfil esperado para a profissão docente: *capacidade de agir como um ator coletivo no sistema e de direcionar o movimento rumo à profissionalização e à prática reflexiva, assim como para o domínio das inovações*. Perrenoud espera, ainda,

que essas competências sejam susceptíveis de serem desenvolvidas desde a formação inicial, num verdadeiro dispositivo de alternância e de articulação teórico-prática, mas que elas guiem também o desenvolvimento profissional, seja no interior dos estabelecimentos ou no âmbito da formação contínua (PERRENOUD, 1999, p. 5-21).

Assim colocada a análise das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica à luz dos referenciais teóricos abordados no capítulo 2, passamos agora a caracterizar o professor-aluno de um Curso Normal Superior da Região Metropolitana de Belo Horizonte, partindo da análise da instituição onde este curso se dá e da construção do seu Projeto Pedagógico.

## Capítulo IV

### ANÁLISE DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE: APORTES METODOLÓGICOS

Tendo como objeto de análise os professores-alunos do Curso Normal Superior e, mais especificamente, as transformações que este curso está trazendo à sua atuação profissional, elegemos como campo de pesquisa o Curso Normal Superior oferecido por uma Instituição de Ensino Superior situado na região metropolitana de Belo Horizonte, há aproximadamente 40 km da capital, na qual a pesquisadora atua desde 1995, como professora dos cursos de licenciatura e, atualmente, também do Curso Normal Superior.

O fato de atuar na Instituição traz duas implicações para a pesquisa: por um lado, a familiaridade com o campo e com seus atores facilita os contatos para a realização da pesquisa e proporciona maior conhecimento dos mesmos e, por outro, a mesma familiaridade pode interferir no trabalho, prejudicando sua objetividade.

Esses dois aspectos foram considerados e analisados, chegando-se à conclusão de que o fato de ser professora na Instituição traria as facilidades já enumeradas e não interferiria no comportamento da pesquisadora que, em função disso, redobraría a vigilância epistemológica. Além disso, a Instituição apresentava outras características que justificavam sua escolha:

- Larga experiência na formação de professores: trata-se de uma instituição fundada nos anos 60, tendo realizado seu primeiro vestibular em fevereiro de 1969, oferecendo cursos de graduação nas áreas de História, Geografia, Letras e Matemática, firmando-se como uma instituição formadora de docentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Gradativamente, ampliou a oferta de seus cursos, para acompanhar as demandas dos setores produtivos da região. Nesse período, formou perto de dois mil e quinhentos profissionais, que atuam hoje nas mais distintas regiões do país e do exterior. A partir dos anos noventa, vem ainda desenvolvendo um



Programa de Pós-Graduação *lato sensu* e, atualmente, oferece também o curso de Mestrado Profissional.

- Abrangência regional: sua proximidade da capital faz com que possua uma abrangência regional que se estende a uma população próxima de quatro milhões de pessoas, indo além da região Metropolitana de Belo Horizonte, chegando neste momento a atender trinta e sete localidades mineiras.
- Compromisso com a qualidade de ensino: seus cursos já submetidos ao Exame Nacional de Cursos Superiores foram bem classificados nos últimos anos, o que mostra a seriedade e o investimento de seus administradores para oferecer um ensino de qualidade.
- Pioneirismo na oferta do Curso Normal Superior<sup>8</sup>: o Curso Normal Superior, oferecido a partir de 2000, foi gestado em torno de estudos e discussões sobre a profissão docente, realizada por professores do Departamento de Educação da própria Faculdade, logo após a promulgação da LDB 9394/96. Como se tratou do primeiro curso oferecido no Estado, antes mesmo de serem determinadas as diretrizes para este novo curso, foi aprovado em 11 de novembro de 1999, pelo decreto nº 40.699, depois de tramitar por dois anos pelo Conselho Estadual de Educação, tendo seu primeiro vestibular em Janeiro de 2000, admitindo duas turmas de 40 alunos, nos turnos matutino e noturno.

A Pesquisa foi realizada em dois momentos:

No primeiro momento foi realizada uma pesquisa quantitativa com o objetivo de traçar o perfil inicial das turmas iniciantes, permitindo, assim, selecionar os atores da pesquisa e definir os dados a serem analisados.

A Pesquisa quantitativa se realizou através da utilização de um questionário que foi respondido por 120 alunos-professores, contendo as seguintes questões: faixa etária média do grupo, formação anterior, tempo de experiência no magistério, motivos que levaram à escolha do curso e expectativas em relação ao mesmo.

---

<sup>8</sup> Anterior a esse Curso Normal Superior, a UEMG implantou um curso experimental com os mesmos objetivos, em três campi.

Os dados coletados nessa etapa foram submetidos a tratamento percentual e analisados no sentido de apresentar uma caracterização geral da configuração do corpo discente do Curso Normal Superior em questão e de subsidiar a escolha dos atores a serem entrevistados.

No segundo momento, se realizou uma pesquisa de cunho qualitativo, usando como abordagem metodológica a História Oral Temática.

A História Oral surgiu na década de cinquenta como forma de valorização das memórias e recordações do indivíduo. Com a criação, em 1966, da Associação Brasileira de História Oral, abriu-se caminho para a afirmação dessa nova abordagem metodológica que, através do recolhimento e preservação da informação dada pelos sujeitos da pesquisa, registra acontecimentos vividos entrevistados. A sua realização obedece à técnica da entrevista aberta, e seus métodos conferem a quem quer que seja a possibilidade de acesso a esse registro.

Ela foi definida por L.Vidigal como um

*método de trabalho que incide sobre o passado dos inquiridos, sobre aspectos da vida social, particularmente da esfera do quotidiano, que não são geralmente passados a escrito ou documentados noutros suportes, e cujo relato pessoal é filtrado pelo tempo e pelos percursos individuais.* (VIDIGAL, 1996, p.21).

Baseando-se em técnicas de inquérito, transformando-a numa abordagem transdisciplinar, suscita a confluência de vários saberes vindos de diferentes disciplinas, resgatando experiências vividas por determinados sujeitos.

Nas palavras de Meihy

*A história oral pretende ser um campo multidisciplinar onde, independentemente das várias tradições disciplinares, diferentes linhas de trabalho tenham um território para o diálogo sobre maneiras de abordagem das entrevistas e campo de troca de experiências.* (MEIHY, 1996, p.15).

Estudiosos da História Oral apontam como principais pressupostos o pensar o passado a partir do presente, a busca de um entendimento do nosso tempo, dando atenção para a "outra história". Tais pressupostos se inter-relacionam entre si e fazem com que os sujeitos, ao focalizarem suas memórias pessoais, construam também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem. Também possibilita aos indivíduos pertencentes a categorias sociais geralmente excluídas da história oficial, possam ser ouvidos - deixando registradas para análises futuras sua própria visão de mundo e aquela do seu grupo social.

Em se tratando de uma abordagem que resgata a memória do sujeito que viveu determinada experiência, a história oral tem sido amplamente utilizada nos estudos sobre formação de professores, onde se procura mostrar como o professor constrói sua carreira. Nessas histórias estão presentes as vivências e interações de suas práticas profissionais e pessoais que formam sua identidade.

Para Nóvoa,

*A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NOVOA, 1992, p. 16).*

Assim, podemos descobrir e valorizar a memória dos professores, refletindo a memória de todo um universo docente, possibilitando a elucidação de fatos que fazem parte da história da formação docente e do imaginário individual e coletivo desses professores.

Entre as modalidades de História Oral<sup>9</sup>, optamos pela História Oral temática, na qual detalhes da história pessoal do narrador apenas

---

<sup>9</sup> Há várias modalidades de História Oral, como a História Oral de Vida, a Tradição Oral e a História Oral Temática. A História Oral de Vida aborda a narrativa do conjunto da experiência de vida da pessoa de forma subjetiva e é uma das modalidades mais utilizadas neste gênero de pesquisa. Tem sido muito

interessam na medida em que são úteis à informação temática central, admitindo a utilização de questionários os quais se tornam peça fundamental para a aquisição dos detalhes procurados. Essa modalidade de História Oral parte de um assunto específico e pré-estabelecido e procura esclarecer a opinião do entrevistado a respeito de algum evento específico. Mantém uma interlocução com outras formas de pesquisa e é a que mais tem sido usada na área da educação.

Tendo como tema central o Curso Normal Superior e sua influência na prática profissional dos professores, buscamos, nas entrevistas e História Oral, identificar os aspectos relevantes de sua trajetória acadêmica e profissional, no sentido de apreender os motivos que levaram esses professores ao Curso Normal Superior e suas expectativas em relação a ele, bem como as influências que o curso vem exercendo em sua vida pessoal e profissional.

Para a realização da História Oral Temática foram escolhidos, a partir da pesquisa quantitativa, 5 alunos, sendo 2 do turno matutino e 3 do turno noturno. Essa escolha orientou-se pelos seguintes critérios conjugados:

- Pelo menos um aluno dentro de cada faixa etária;
- Alunos com e sem experiência no magistério;
- Alunos egressos e não egressos de cursos normais de nível médio.

Assim, foram entrevistados:

- Um aluno do sexo feminino, com formação anterior em Magistério de nível Médio, com 2 anos de experiência docente, na faixa etária acima de 40 anos;
- Um aluno do sexo feminino, com formação anterior em Magistério de nível Médio, sem experiência docente, na faixa etária de 20 a 25 anos;

---

usada para obter memórias faladas das elites dirigentes ou personalidades sobre sua trajetória de vida, abordando toda a vida do sujeito. A Tradição Oral é normalmente usada pela Antropologia, com o objetivo de registrar costumes, formas de viver de grupos particulares, incidindo sobre grupos que possuem uma certa cultura que, normalmente, não é valorizada ou incorporada nos sistemas escolares. MEIHY assim se refere à Tradição Oral: *“Uma das mais bonitas expressões da História Oral é a Tradição Oral. (...) ela remete às questões do passado longínquo que se manifestam pelo que chamamos folclore e pela transmissão geracional, de pais para filhos ou de indivíduos para indivíduos”*. (MEIHY, 1996, p.45)

- Um aluno do sexo feminino, com formação anterior em Magistério de nível Médio, com experiência docente de 13 anos, na faixa etária de 30 a 35 anos;
- Um aluno do sexo masculino, com formação anterior em Magistério de nível Médio, com experiência docente de 10 anos, na faixa etária de 35 a 40 anos;
- Um aluno do sexo masculino, com formação anterior no antigo “Científico”, sem experiência docente, na faixa etária de 35 a 40 anos.

Com esses professores, foram realizadas entrevistas de História Oral, as quais foram gravadas, transcritas e editadas de acordo com os seguintes eixos de análise:

- Percurso de formação inicial;
- Percurso de formação em serviço;
- Relações estabelecidas entre o espaço profissional e pessoal;
- Expectativas em relação ao Curso Normal Superior;
- Representações sobre a profissão docente.

Os resultados da pesquisa de campo encontram-se descritos e analisados nos capítulos 5 a 7.

## Capítulo V

### CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA PESQUISA:

#### A – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURSO NORMAL SUPERIOR: RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Diante da necessidade de se redefinir a função social da escola e das mudanças estruturais na educação e no processo de formação de professores, a Instituição de Ensino Superior caracterizada no capítulo IV implantou, a partir de 2000, um curso de nível superior destinado à formação de professores para atuarem na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As discussões que antecederam sua criação reconheciam a necessidade da formação de um “novo profissional da educação, portador de perfil e características que possam responder às demandas colocadas pela rica, diversa e conflitante sociedade brasileira”<sup>10</sup>. Essa sociedade tem exigido um profissional da educação capaz de incorporar os processos de mudança impostos pela globalização, atentando para as novas tecnologias, novas identidades que prevêem a formação de sujeitos para um mundo cada vez mais transnacional e transcultural.

Tendo como ponto de partida as indicações propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), mais especificamente em seu Art. 63, e um documento elaborado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a proposta de formação de professores da instituição pesquisada buscou construir um curso que mantivesse um constante diálogo entre as áreas de produção do conhecimento, suas especificidades e suas implicações para a aprendizagem. Trata-se de uma proposta que procura articular seu currículo com as demandas da sociedade como um todo e da realidade escolar e, ainda, articular a formação com as mudanças na organização pedagógica e curricular da educação básica, o que

---

<sup>10</sup> PROJETO CURSO NORMAL SUPERIOR DA FCHPL, 1997.

vai preparar os novos professores para se tornarem agentes das mudanças que estão sendo postas.

Na construção desta proposta, elaborada por professores-especialistas das diferentes áreas de conhecimento foi traçado o seguinte perfil do professor:

- *Postura ética compromissada com sua prática docente;*
- *Postura científica ativa, crítica e reflexiva diante das situações de ensino-aprendizagem.*
- *Reconhecimento da importância do seu papel como agente de transformação social*
- *Capacidade de fazer opções pedagógicas e utilizá-las em sua prática docente*
- *Capacidade de enfrentar conflitos e resolver situações problema, demonstrando conhecimento técnico e postura política<sup>11</sup>*

Entendendo que a formação não pode ocorrer de modo barateado, abreviado, apartado da história da profissão e de seus cursos formadores e que essa formação é um ponto crucial da educação no cenário nacional, a instituição pesquisada adotou um modelo que pretende muito mais que conceder um certificado; objetiva conceder aos alunos apropriação de competências e conhecimentos necessários ao exercício da ação docente, o domínio de conhecimentos e informações quanto a propostas de intervenção pedagógica com base na dimensão sociopolítica e cultural assumida pelo curso, desenvolvimento de habilidades e atitudes de investigação e reflexão quanto ao fazer pedagógico e suas implicações com a realidade social.

Para que isso se dê, seu currículo foi organizado a partir dos seguintes eixos norteadores:

- A. *Áreas do conhecimento e sua interlocução com a educação: Este eixo visa promover o domínio teórico dos fundamentos e dos processos de construção dos conhecimentos nas diversas áreas que dialogam com a educação: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Psicologia, Filosofia, Sociologia, Antropologia e Política. Busca propiciar o desenvolvimento intelectual do futuro educador e desenvolver sua capacidade de síntese e interlocução com os diferentes campos do saber.*

---

<sup>11</sup> Projeto Curso Normal Superior da FCHPL, 1997.

- B. Fazer pedagógico: Este eixo orienta-se no sentido da compreensão dos processos de renovação das teorias da educação, visões sobre currículos, métodos, práticas pedagógicas, políticas educacionais, produção do conhecimento, organização do trabalho escolar, pluralidade cultural, técnicas de pesquisa em educação. Representa um campo de reflexão acerca dos valores e idéias que orientam teorias e práticas educacionais. Serve-se, ainda, à fundamentação das futuras escolhas e da construção da identidade profissional dos docentes.*
- C. Dimensão sociocultural e política da educação básica: Este eixo traz como referência a reflexão acerca da relação entre educação e cultura e os estudos que ampliam a noção de educação básica na perspectiva dos processos de formação humana – socialização, construção do conhecimento, identidades e diversidade. Visa estimular a maturidade profissional, cultural e ética do educador, através de processos de reflexão, atividades de pesquisa e trabalhos de campo. (Projeto de Criação do Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 1997, p. )*

De modo a articular esses eixos, estão presentes ainda:

- Seminários transdisciplinares: desenvolvidos semestralmente e coordenados pelo Colegiado de Curso, atendendo a um triplo objetivo: aproximar as fronteiras das disciplinas, flexibilizá-las verticalmente no sentido de atender as lacunas identificadas no currículo em ação, por docentes e discentes e trazer à discussão as intervenções da prática docente.
- Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: perpassando todo o curso e desenvolvido em instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental na forma de Projetos de Intervenção Pedagógica e outros espaços de formação, o Estágio Supervisionado poderá estar relacionado a atividades de observação, registro e problematização do cotidiano, da organização dos processos de trabalho na escola e práticas escolares para, progressivamente, se desdobrar em propostas de intervenção do educador em formação na realidade escolar. Já as atividades de Prática de Ensino terão o acompanhamento de um professor responsável, que procurará coordenar os diversos projetos desenvolvidos pelo aluno em articulação com os professores das disciplinas do período.



- Produção de Monografias: esta produção será considerada como uma síntese do aluno, onde ele refletirá acerca do seu desenvolvimento e das experiências vivenciadas no curso, já a partir da metade do mesmo, quando deverá iniciar uma atividade de pesquisa, orientada por um docente que o acompanhará ao longo deste processo.

O regime do curso, que inicialmente se chamou de *Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, seguiu o Regimento Interno da instituição, se formatando com períodos regulares de 100 (cem) dias letivos, devendo ser integralizado num período mínimo de 04(quatro) anos e máximo de 07 (sete) anos, com sua carga horária total de 3968 horas/aula, incluindo-se aí o Estágio Supervisionado.

A carga horária proposta foi integralizada a partir das seguintes áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Educação Geográfica, Historiografia e Educação, Educação para a Biodiversidade, Construção do Conhecimento, Organização do Trabalho Escolar, Educação Infantil e Prática Docente.

Inicialmente, pretendeu-se preencher 80 (oitenta) vagas anuais, que seriam divididas em:

- 40 (quarenta) vagas através de vestibular classificatório de acordo com as mesmas normas elaboradas para os demais cursos oferecidos na instituição.
- 40 (quarenta) vagas para clientela específica formada por professores em exercício na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, indicados pelas secretarias de educação e instituições conveniadas e/ou parceiras e por outros critérios de avaliação determinados pelo Colegiado do Curso.

Entretanto, no seu primeiro vestibular, a demanda de clientela específica de professores já em exercício superou as expectativas do

Colegiado do Curso, que fez com que se formassem as turmas com mais de 90% de alunos com essa característica.

Em relação à organização departamental e administrativa para o curso, se propôs uma coordenação colegiada formada por professores e alunos do curso e, ainda, por membros da Instituição.

Depois de formatada a proposta, o Projeto foi enviado ao Conselho Estadual de Educação em Setembro de 1997 para sua aprovação, onde tramitou por mais de dois anos, à espera de diretrizes que pudessem orientar a sua aprovação, que se deu pelo Decreto nº 40.699 de 11 de novembro de 1999.

## B - A RECONSTRUÇÃO DE UM CURSO NORMAL SUPERIOR: A ALTERAÇÃO CURRICULAR À LUZ DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Após seu primeiro ano de funcionamento, com um currículo onde os alunos deveriam integralizar uma carga horária total de 3958 h/a, o Colegiado do Curso Normal Superior objeto desta pesquisa decidiu rever o seu currículo à luz da Resolução 01/99, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, instituídas pelo Parecer CNE/CP 09 de 08 de abril de 2001.

Apesar de existirem no projeto inicial, princípios apontados nas Diretrizes Curriculares, o Colegiado constatou alguns pontos de divergência entre esses documentos, com relação à centralidade no desenvolvimento das competências e habilidades que devem orientar a seleção e o ordenamento dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento.

Outra dificuldade encontrada no primeiro projeto diz respeito ao próprio grupo de alunos atendidos pela Instituição. Esse grupo, formado em sua maioria por professores que já apresentam alguns anos de experiência na prática docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem colocado ao corpo docente do curso questões relativas ao estágio, à relação teoria e prática, à reflexão da prática docente e à formação em serviço que não se encontram contempladas no primeiro currículo, impondo a necessidade de uma re-construção desse currículo.

Para que essa reconstrução fosse feita, o Colegiado elegeu uma comissão, formada por quatro professores do curso, no sentido de sintetizar as divergências encontradas e as demandas colocadas pelos alunos num novo currículo, que tivesse como elemento central a formação docente

*a dimensão da formação do sujeito aluno e aluna, que para nós comporta a dimensão cultural e subjetiva na formação desses sujeitos enunciados, não se restringindo, portanto, a uma formação que comporte apenas a competência técnica.*  
(Proposta Pedagógica de Alteração Curricular do Curso Normal Superior, 2001, p. 5)

Assim, em torno de discussões que levaram em conta, além dos documentos legais, os pressupostos teóricos perpassados pela nova proposta para a formação de um profissional reflexivo, a estrutura curricular foi reconstruída, considerando os seguintes aspectos:

- As instituições escolares
- Os sujeitos da formação
- Os saberes escolares.

O primeiro aspecto está relacionado com a *forma de ser das instituições escolares*, que devem assegurar, em sua organização, uma formação contínua, interativa e dinâmica. Na nova proposta curricular procura-se destacar que

*o contexto escolar no qual esses profissionais atuam, considerando a formação e as dificuldades que ocorrem no dia a dia das escolas, que desfavorecem umas formações contínuas desses educadores e educadoras. Isso porque a formação não é algo meramente precedente ao fazer pedagógico, ela sem dúvida acontece na Escola Normal, nos cursos de Licenciatura, no Curso Normal Superior, mas*

*também, e de forma definitiva, no próprio trabalho. A configuração do profissional da educação se dá, portanto, no seu cotidiano e é a partir dos conflitos que vivencia na sua prática diária, que o professor e a professora elaboram e reelaboram teorias, constroem novos saberes, “novos saber-fazer”. (Proposta Pedagógica de Alteração Curricular do Curso Normal Superior, 2001, p. 9).*

São apontados, ainda, outros fatores importantes na compreensão das instituições escolares: o saber escolar, o tempo escolar, a avaliação e a cultura onde a instituição está inserida. A interação desses fatores constitui a marca da relação estabelecida entre a instituição escolar e os sujeitos que nela se formam, remetendo ao segundo aspecto.

No segundo aspecto considerou-se a noção de sujeito proposta por Bernard Charlot, que o toma como

*um ser social, que ocupa uma posição e um espaço social, inscrito em relações sociais; é um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.(CHARLOT, 2000, p. 33).*

Na formação docente, a partir do momento em que se considera a formação não só de um sujeito profissional, mas da identidade desse sujeito, torna-se necessário refletir sobre sua postura pedagógica e, principalmente, sobre sua postura humana.

No último aspecto, quando se fala em saberes escolares, são levados em consideração os pressupostos necessários à construção desses saberes, quais sejam: os saberes sobre e na ação docente. Neste sentido, se propõe para os futuros docentes situações de formação que privilegiam a *troca de experiências, a reflexão de ações educativas, bem como a pesquisa sobre a própria prática pedagógica (PROJETO DE ALTERAÇÃO CURRICULAR DO CURSO NORMAL SUPERIOR, 2001, p. 13).*

Tendo esses aspectos como pressupostos, a nova proposta curricular se estruturou em três eixos articuladores que deverão promover um *movimento efetivo de reconhecimento da prática docente, uma reflexão das*

*ações e concepções que instigam essa prática e uma intervenção reinventiva do cotidiano praticado (IDEM, p. 16), quais sejam:*

1. Sala de aula como espaço social
2. Escola e Sociedade
3. Experiência Pedagógica Reinventada

No primeiro eixo são desenvolvidos temas e disciplinas que têm como foco principal o espaço micro-social da sala de aula, enfatizando as experiências dos próprios estudantes. Ele é formado por conteúdos que proporcionam uma interlocução entre o ambiente escolar e a prática docente: *escrita, oralidade, infância, adolescência, aspectos psicossociais, língua portuguesa e matemática.*

O segundo eixo articulador focaliza a escola para além do espaço da sala de aula, contemplando suas relações com a sociedade na qual está inserida. As disciplinas que fazem parte desse eixo têm como objetivo promover discussões em torno das dimensões macro-sociais da escola, buscando a *construção de conhecimentos sobre a diversidade cultural, políticas educacionais, pesquisa, memória, currículo, etc.*

Finalmente, o terceiro eixo promove um retorno ao espaço micro-social da sala de aula, buscando uma ressignificação desse espaço. Seu objetivo principal é a “reinvenção da experiência pedagógica” tendo como suporte os debates em torno dos *sistemas educacionais*, as instituições e subjetividades das novas modalidades de práticas e de processos não-escolares tais como a arte, a corporeidade e as múltiplas linguagens.

Esses eixos têm como enfoque principal a pesquisa investigativa, através do qual o estudante deverá ser capaz de *superar o contexto de mera aplicação do dualismo teoria-prática e entender a formação como processo de investigação na/sobre a ação*<sup>12\*</sup>, e são organizados em torno de disciplinas, estágios supervisionados, produções de investigação e pesquisa e seminários transdisciplinares.

---

<sup>12</sup> Projeto de Alteração Curricular do Curso Normal Superior. 2001

Ao final de cada eixo, os alunos devem apresentar projetos de investigação do cotidiano, inventários de investigação da prática, projetos de investigação bibliográfica e, finalmente, um projeto de pesquisa, que culminará num plano de ação pedagógica a ser desenvolvido no último ano do curso.

Para a integralização desse novo currículo estão previstas 3212 horas, procurando também atender ao Parecer CNE/CP 28/2001, o qual estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior nos curso de licenciatura, de graduação plena.

Essa nova proposta curricular entrou em vigor no primeiro semestre de 2002, sendo feita adaptação do currículo das turmas em andamento.

## Capítulo VI

### CARACTERIZANDO OS SUJEITOS: QUEM SÃO OS PROFESSORES-ALUNOS DO CURSO NORMAL SUPERIOR

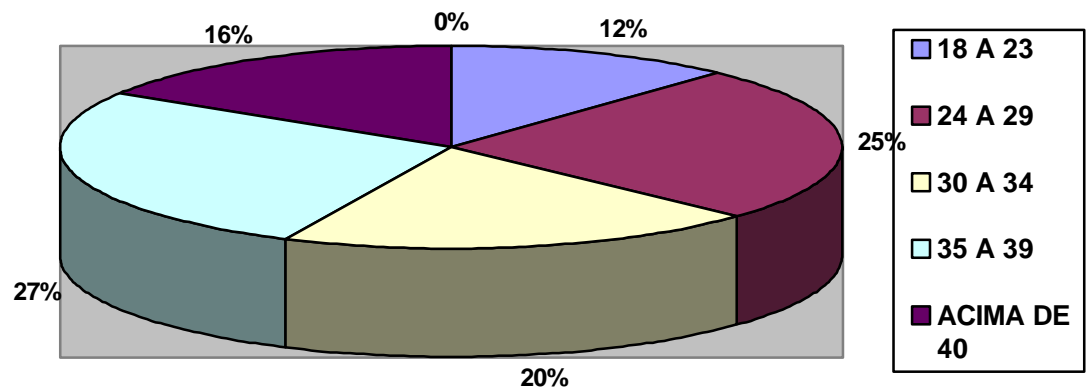
Assim colocada a construção e transformação do Curso Normal Superior analisado, passamos a apresentar as características da clientela desse curso. Para isso, foi realizado um estudo do perfil inicial das quatro primeiras turmas, que ingressaram no ano de 2000 (duas em fevereiro e duas em agosto).

Foram pesquisados os 160 alunos dessas turmas iniciais, através da utilização de um questionário, contendo as seguintes questões: faixa etária média do grupo, formação anterior, tempo de experiência no magistério, motivos que levaram à escolha do curso e expectativas em relação ao mesmo. Os questionários foram aplicados aos alunos, por turma, havendo explicação sobre os objetivos da pesquisa e orientação para seu preenchimento.

Foram respondidos 120 questionários (75% do total). Os dados foram organizados nas tabelas e gráficos apresentados a seguir, cuja análise revelou o seguinte quadro:

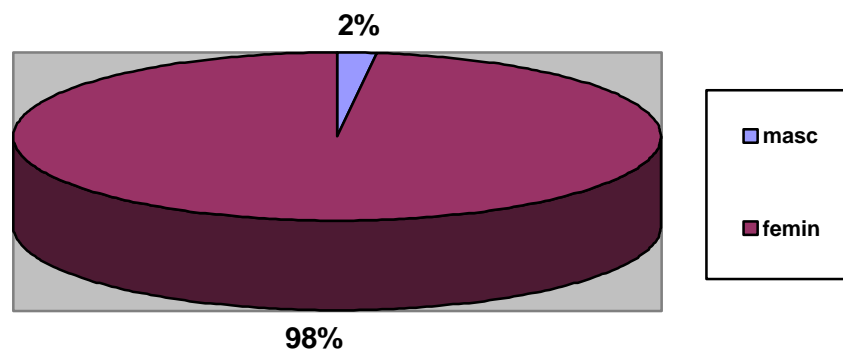
#### A) Faixa etária:

No grupo de professores, 50% apresenta idade entre 30 e 39 anos. Dos outros 50%, percebemos uma maioria com idade entre 24 e 29 anos e apenas 12% tem menos de 23 anos. Esses dados relativos à faixa etária evidenciam que o Curso Normal Superior não tem, como clientela prioritária, jovens que buscam o ensino superior para o ingresso em uma profissão, mas sim professores com mais de trinta anos, que já exercem a profissão docente.



### B) Gênero:

Apenas dois entre os 120 sujeitos pesquisados são homens, fato já captado pelo senso comum: o magistério da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental vem sendo uma profissão essencialmente feminina e esta escolha se deu por algumas dessas razões: vocação, necessidade, sobrevivência, busca de renda complementar ou cumprimento de tradição familiar.

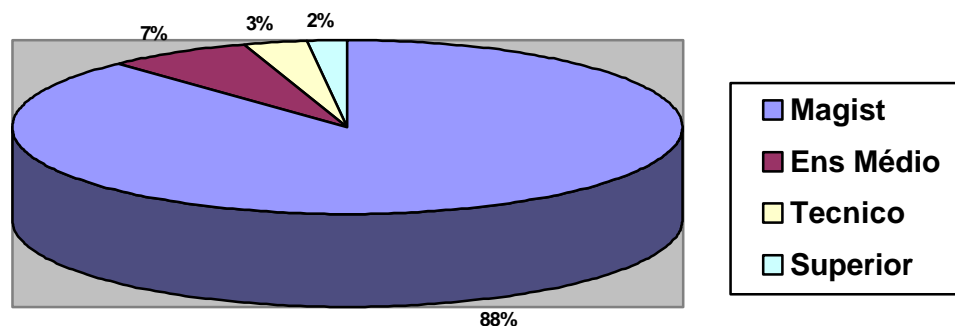


### C) Formação anterior:

Como era esperado, 88% dos alunos são egressos de Cursos Normais de nível médio e, como podemos observar, 2% vem buscando o Normal

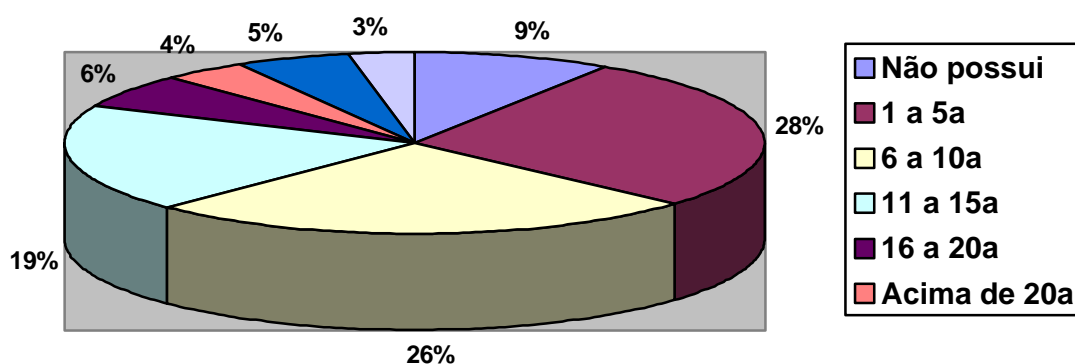


Superior como sua 2ª opção de formação superior. Esse fato se dá porque a legislação impõe essa formação como uma das alternativas para o professor atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A outra seria uma habilitação do curso de Pedagogia.



#### D) Atuação e Experiência Profissional:

Do grupo pesquisado, apenas 9% não possui experiência no Magistério e os demais estão atuando na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental há mais de 5 anos. Desses 9% que não possuem experiência no magistério, 33% concluíram o Curso Normal de nível médio.



#### E) Motivos da Escolha do Curso Normal Superior:

Para os professores pesquisados, a busca pelo Curso Normal Superior se deu em função das novas políticas que determinam a necessidade de formação superior para ingresso e permanência no magistério das séries iniciais, conforme artigo 87 da LDB 9394/96<sup>13</sup>.

Uma leitura desse dispositivo vem sendo feita por profissionais da educação como a exigência de nível superior para a permanência no magistério de qualquer nível de ensino, levando vários professores em exercício aos Cursos Normais Superiores, não como uma opção motivada por desejo próprio, mas por temor de perder o emprego. Grande parte dos alunos está recebendo incentivo (bolsa de estudo) por parte das Secretarias Municipais de Educação. Por trás dessa justificativa, está a possibilidade de melhoria salarial e condições de trabalho e ainda a necessidade de aperfeiçoamento e especialização. Em alguns casos, a formação superior interessa apenas por se tratar de uma melhora no nível salarial, pois estão em fim de carreira e, ao final do curso, estarão se aposentando.

#### F) Expectativas em relação ao Curso:

Observamos que muitos desses professores-alunos buscam o curso superior como formação adequada para competir no mercado de trabalho. Há, ainda, aqueles que esperam do curso uma análise da prática profissional já vivida, buscando um aprimoramento dos conhecimentos e das práticas já adquiridas. Dessa forma, o Curso Normal Superior estaria, para esses professores, sendo visto como um curso de formação continuada e não de formação inicial, como se pretende.

Diante desses dados, podemos perceber que, em sua maioria, os alunos do Curso Normal Superior da instituição pesquisada estão buscando uma

---

<sup>13</sup> Lei 9394/96 art 87, § 4º: “até o fim da década da educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

formação que lhes dê um maior reconhecimento profissional numa carreira que, ao longo dos anos, vive à mercê de vontades políticas, econômicas e tecnológicas.

Esses alunos que, em sua maioria, carregam uma prática e uma postura já marcadas em sua atuação profissional, se vêem diante de desafios que vão além do mero ensino e da mera aprendizagem. Desafio de se tornar um professor capaz de encarar seu trabalho como parte da prática social global e apresentar uma visão ampla de todos os aspectos e mediações inerentes à ação pedagógica, nas suas contradições, introduzindo em seu trabalho docente a dimensão da prática histórico-social do processo de conhecimento. Desafio que aceitaram por motivos relacionados com uma necessidade que vai além dos seus próprios desejos: desejos de aperfeiçoamento, de *status*, de conhecimento e, principalmente, desejos de reconhecimento.

## CAPÍTULO VII

### A TRAJETÓRIA DE PROFESSORES-ALUNOS E A INFLUÊNCIA DO CURSO NORMAL SUPERIOR EM SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A proposta deste capítulo é analisar as trajetórias de professores-alunos do Curso Normal Superior, considerando o objetivo deste trabalho que é a verificação da influência desse curso na prática profissional dos professores. O estudo é feito à luz das concepções teóricas sustentada na análise das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores constante no capítulo 3 e das reflexões sobre o *habitus*, através do qual as transformações são incorporadas pelos profissionais, estruturando suas práticas.

Para sua melhor compreensão, a análise é precedida de um estudo sobre alguns aspectos sócio-econômicos e culturais em que vivem esses professores-alunos, sobre os motivos que os levaram a optar pela docência e pelo Curso Normal Superior, bem como suas expectativas e perspectivas em relação a esse curso.

Assim o presente capítulo está estruturado em 5 sub-capítulos:

- A. Contextualizando os professores-alunos;
- B. Trajetória escolar anterior ao Curso Normal Superior e os motivos da escolha da profissão docente;
- C. Trajetória profissional e a busca do Curso Normal Superior;
- D. A influência do Curso Normal Superior na prática profissional: das expectativas à realidade;
- E. Perspectivas para o curso e para a profissão docente na percepção dos professores-alunos.

## A - CONTEXTUALIZANDO OS PROFESSORES-ALUNOS

Como já apontamos no capítulo anterior, a escolha dos atores para esta pesquisa não se deu ao acaso. Assim, algumas de suas características, tais como idade, sexo e tempo de experiência na profissão foram determinantes para sua escolha. Entretanto, a resposta à questão: “em que contexto esses sujeitos se criaram” implica na ultrapassagem dessas características mais objetivas ou visíveis, buscando, em suas trajetórias, alguns aspectos socioeconômicos, culturais e familiares que, de alguma forma, podem explicar a busca por uma profissão economicamente desvalorizada:

- Marta nasceu em 1952, concluiu o curso de Magistério em 1972 e, logo em seguida, iniciou sua carreira. De 1973 a 1975 lecionou na Educação Infantil e em turmas multi-seriadas numa escola rural. Com o casamento e após o nascimento do seu segundo filho, mudou-se de cidade, sendo obrigada a abandonar a carreira docente. Em 1992, após sua separação e outras experiências profissionais, retornou à escola na função de secretária escolar, onde está até hoje.
- Rosa nasceu em 1969, concluiu seu curso de Magistério em 1988 numa Escola Estadual da capital, iniciando sua carreira logo em seguida na cidade onde morava sua família e onde vive até hoje com as filhas e o marido. Lecionou em turmas de séries iniciais e em educação infantil, com as quais possui maior experiência. Já exerceu as funções de coordenação, direção e vice-direção. Atualmente, além de lecionar, acumula a função de vice-diretora.
- Ronaldo nasceu em 1965 e veio a concluir o curso de Magistério em 1992. Não se casou e vive até hoje em companhia da mãe. Antes mesmo de se formar já atuava numa escola mantida pela APAE, onde ficou durante 2 anos. Após um concurso, assumiu um cargo nas séries iniciais de uma rede municipal, estando atualmente lecionando para uma turma de 3ª série.

- Sandra nasceu em 1975 e concluiu seu curso de Magistério em 1995. Por ser órfã de mãe, vive em companhia das tias que a criaram. Nunca lecionou, tendo trabalhado em diversos cargos na área administrativa e comercial. Atualmente é estagiária no Centro de Pesquisa e Extensão da Faculdade onde cursa o Curso Normal Superior.
- Milton nasceu em 1964. Cursou o Científico, concluindo-o em 1982. Logo em seguida ingressou na Força Aérea, onde ficou por 2 anos. É casado, tem dois filhos pré-adolescentes. Desde 1985, quando foi aprovado em um concurso para uma estatal ligada ao Ministério da Aeronáutica, trabalha na área de Segurança Aeroportuária, exercendo atualmente a função de Coordenador de Aeroporto.

Como integram a primeira turma, esses alunos submeteram-se a ambos os currículos propostos para o Curso Normal Superior o qual deverão concluir em dezembro de 2003. A urgência da revisão curricular foi sentida pela própria turma, a partir da constatação de alguns aspectos da antiga estrutura curricular que não atendiam às expectativas e características apresentadas pelos alunos. Tais aspectos foram ao encontro das propostas advindas das Diretrizes Curriculares aprovadas em 2001. Juntamente com a aprovação da Reforma Curricular, foi aprovada, ainda, a adaptação curricular para as turmas que já haviam iniciado o curso antes da reforma.

Compreender como as características pessoais e a trajetória contribuíram para a construção do *processo identitário* de cada professor-pessoa, professor-sujeito de suas ações é, como nos diz Nóvoa (1995), compreender que:

A construção da identidade passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (NOVOA, 1995, p. 16).

Marta, Rosa, Ronaldo, Sandra e Milton, com seus depoimentos, com suas histórias, nos deram a possibilidade de apreender e compreender como estas marcas estão presentes no sujeito – professor e na sua profissão.

Analisando as histórias de cada um, é possível encontrar uma das saídas que Nóvoa (1995) aponta para a produção de um pensamento propriamente pedagógico sobre a profissão docente:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.(NOVOA, 1995, p.10).

Marta, hoje mãe de dois filhos universitários, separada, nasceu em uma família onde havia a preocupação do pai em dar aos filhos pelo menos uma herança cultural. Viviam em uma fazenda e, quando chegou a época dos filhos estudarem, vieram para a cidade. Ela conta que:

Uma das razões que nós viemos para cá foi isso: o pai vendeu a fazenda exatamente para que a gente pudesse estudar. Nós éramos quatro mulheres e um homem e ele se perguntava: o que que eu vou ficar fazendo aqui na fazenda com quatro filhas, né?! Então viemos morar pra isso...com a finalidade de estudar. (Marta – 50 anos)

Já Rosa, casada, com duas filhas pré-adolescentes, tem uma origem sócio-econômica de classe média e sua atividade profissional é necessária para ajudar no sustento da casa. O marido, industrial, incentiva sua carreira, sem cobranças ou exigências, mas as filhas se queixam da falta da mãe. Sobre isso, ela diz:

É muito difícil você conciliar as duas coisas; eu tenho duas filhas e uma delas já me disse: 'você tem tempo para os filhos dos outros e não tem tempo pra mim'; eu procuro explicar, dizer que preciso trabalhar, ganhar dinheiro pra elas mesmas...Deixo de fazer as minhas coisas pra ensinar o dever, por pra dormir; eu tenho que dividir, senão... (Rosa, 33 anos).

Quanto ao Ronaldo, solteiro, sem filhos e vivendo com a mãe, teve uma infância cheia de dificuldades, inclusive financeiras. Logo no início de sua primeira série perdeu o pai e foram viver num bairro muito carente. A mãe não dava muita importância para o estudo, embora não admitisse essa postura.

Eu cheguei aonde cheguei porque eu dava muita importância aos estudos, que tinha muita vontade de estudar e isso foi o que me valeu. Na terceira série eu me lembro que eu tinha que

catar esterco pra vender para comprar caderno porque nessa época minha mãe, que trabalhava de diarista, me falou que eu deveria sair da escola, porque ela não tinha condições de me manter na escola. Como eu não quis sair, ela me disse que eu poderia continuar estudando, mas por conta própria. E foi o que eu fiz. (Ronaldo, 37 anos).

Sandra, solteira, sem filhos, perdeu a mãe muito cedo e foi criada pelas tias, ambas professoras, num modelo de educação autoritário, cheio de limites. Até hoje é dependente delas e do pai, que construiu uma nova família. Entretanto, mantém um bom relacionamento com ambos. Tem uma vida calma e de poucos hábitos culturais.

Sou super caseira, quando não estou na faculdade ou namorando, pode me ligar que estou em casa. Se saio é pra fazer alguma coisa pra minha tia...Ainda mais que não estou trabalhando...Gosto de dormir cedo...sou muito quieta...Sou católica, não praticante, né!?!...Tem muito tempo que não vou ao cinema...o filme tem que ser muito bom pra eu ir e nunca fui ao teatro...Eu acho que é por que a minha tia prendia muito a gente. A gente não podia fazer nada...tinha que ter hora pra ir e pra voltar. Com isso me fechei, me acomodei pra não ter que ficar pedindo autorização ou dando explicação... (Sandra, 27 anos)

Milton foge ao padrão dos seus colegas de curso, destacando-se pela sua origem, principalmente profissional. Casado, com dois filhos pré-adolescentes, funcionário de empresa estatal, onde ocupa um cargo de certa importância, iniciou sua vida profissional na aeronáutica com a ilusão de ser aviador. Desenvolve atividade profissional na área de segurança aeroportuária, num cargo efetivo, o que lhe dá estabilidade financeira e profissional. Vem de uma família tradicional, onde são preservados os bons costumes e o respeito pelos demais.

Eu fui criado num ritmo assim bem antigo, né! As pessoas da minha família ensinavam que a gente deve respeitar os mais velhos e até hoje eu sou assim e passo isso para os meus filhos e tenho com todas as pessoas uma relação de muito respeito. E no tempo em que servi na aeronáutica isso foi até reforçado. Lá a gente aprende a respeitar o direito de cada um e tem ainda aquela hierarquia que tinha que ser respeitada. E eu respeitava muito né?! E foi muito bom essa minha passagem pela força aérea. Me deu muita experiência. (Milton, 38 anos).



Estes detalhes da vida de cada um de nossos atores nos mostram o quanto a origem familiar e cultural são relevantes na escolha profissional. Entretanto, a necessidade de inserção no mercado de trabalho, muitas vezes, faz com que se opte por uma carreira com a qual não se sonhava. Nesse sentido, Nóvoa (1995), afirma que

As dificuldades de mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão à luz da pessoa (e vive-versa), de aceitar que por detrás de uma *-logia* (uma razão) há sempre uma *-filia* (um sentimento), que o *auto* e o *hétero* são dificilmente separáveis, que (repita-se a formulação sartriana) o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Assim, podemos perceber que não se constrói um profissional apenas com a formação técnica, na medida em que está marcado por saberes e vivências aprendidas e apreendidas desde o berço, em sua trajetória cultural, social e fundamentalmente humana. Essa constatação nos remete aos *habitus* que determinam e influenciam a prática dos atores, na qual se percebe a presença de experiências passadas, revividas por eles nas suas práticas atuais, nas suas rotinas diárias. Essas experiências vão dar garantia de respostas a determinadas situações incorporadas ao longo da trajetória de vida de cada um.

Trazem para a realidade da escola aquilo que vem sendo construído desde a infância. Os motivos para a formação escolar, a necessidade de inserção no mercado de trabalho, a busca por um *status* cultural e até mesmo profissional são aspectos que fazem parte do motor que vem impulsionando esses atores na busca por novas condutas, mobilizando a construção, ou até mesmo a re-construção de suas práticas pessoais e pedagógicas que são geradas pelo *habitus*.

## B) TRAJETÓRIA ANTERIOR AO CURSO NORMAL SUPERIOR E OS MOTIVOS DA ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE:

Por que se tornar professor ou professora? Tantos caminhos, tantas possibilidades são apontados pela história de vida de cada um, e que culminaram na escolha da profissão docente. Escolhas pontuadas não pelo desejo, mas por situações reais do cotidiano de cada um que fizeram com que se decidissem por essa carreira.

Conforme nos diz Dominicé\*, citado por Nóvoa (1995).

A análise dos processos de formação de professores, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao como o adulto viveu situações concretas do seu próprio percurso educativo (DOMINICÉ apud NÓVOA, 1995 p. 24).

Dessa forma, são apontados aqui os caminhos percorridos pelos alunos-professores culminando na escolha da profissão docente.

O perfil que a gente tinha do professor é que era a pessoa mais importante, então todo mundo queria ser professor. (Marta)

Com esta afirmação, Marta começa a falar de sua vida escolar na fazenda, onde, desde pequena, já brincava de escolinha até com os animais, e com a idéia de que

Todo mundo queria ser professora e naquela época que eu estudei, praticamente a profissão de mulher era a de professora, né!? (Marta)

Rosa também começou sua vida escolar na zona rural, muito cedo:

Eu entrei com seis anos...na época nem podia ter entrado, mas eu chorei tanto, fiz tanta pirraça que a professora decidiu deixar eu freqüentar as aulas como ouvinte. Só que eu fui muito bem e no terceiro semestre já tinha passado de ano. E

---

\* DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions L'Harmattan. 1990.

todos os anos eram assim: sempre esperavam que eu tomasse bomba pra ficar no mesmo nível que as outras crianças, mas eu nunca tomei bomba. (Rosa)

Mas, no momento da escolha pelo curso técnico, o que prevaleceu foi a vontade da família

Eu não queria o magistério de jeito nenhum. Eu queria fazer desenho artístico ou qualquer coisa na área, porque eu achava o magistério muito difícil e a minha vocação era com desenhos. Eu achava que o magistério não tinha nada a ver com isso, eu estava completamente enganada. Ai, eu comecei forçada, eu não queria o curso. E quando formei, eu já tava com o emprego garantido.

Ronaldo teve uma trajetória escolar bastante instável: após o início, muito difícil, com a morte do pai e as conseqüentes dificuldades financeiras, quando chegou à 5ª série precisou abandonar a escola e começou a trabalhar, com treze anos, no SESAN. E lá, quando foi aberto um curso noturno para os menores, retomou seus estudos, fazendo a 5ª série no Colégio Salesiano. Kursou a 6ª e 7ª série na modalidade de Supletivo, numa escola particular, com uma bolsa de estudos, terminando o antigo Primeiro Grau numa escola pública, num bairro de periferia. Nessa mesma escola fez o Curso Técnico em Contabilidade, o qual ficou inacabado, pois percebeu que *“contabilidade não era a coisa que queria”* e optou pela participação em um Grupo de Teatro, deixando o curso. Dois anos depois, foi convidado a fazer parte da 1ª turma de Magistério no turno noturno de uma Escola Estadual, que necessitava de um número mínimo de alunos para se efetivar.

Fui fazer o Magistério. Melhor que ficar em casa assistindo novela de noite. Vou estar vendo o povo, trocando idéias. Nunca gostei muito de escola, mas acho que a escola é um espaço pra qualquer idéia, e isso me agrada.

Para Sandra, a escola é o *“lugar de conhecer pessoas, de fazer amigos”*. Sempre gostou de ir à escola, mas sempre com esse objetivo e a opção pelo curso de Magistério veio naturalmente. Sendo criada pelas tias-professoras, achava *chique* ser professora.

Achava uma coisa de poder que tinha sobre a gente...eu tinha uma tendência enorme de querer dominar as coisas...eu tenho isso comigo de querer dominar a situação e eu achava que a

professora era o grau mais alto que eu tinha pra dominar...eu achava legal ensinar...mandar...comandar.

Milton, antes de ingressar na força aérea, fez o antigo científico, que nas suas palavras, “*prepara o sujeito para o mundo*”. A profissão docente, neste momento nunca passou pelo seu desejo. Na aeronáutica, sua atividade específica era de cabo-bombeiro. Por causa de seu desempenho exemplar, era chamado a dar instruções para seus colegas mais novos. Desempenhou, também, a função de auxiliar mecânico de aeronave. Quando saiu da aeronáutica, fez um concurso público para a Infraero, onde está até hoje como Supervisor na área de Segurança Aeroportuária.

Esses depoimentos nos possibilitam perceber que a vocação para a docência não está diretamente explicitada nas escolhas profissionais dos professores-alunos. A importância do lugar ocupado pela professora no imaginário dos sujeitos, a única profissão admitida para a mulher naquele momento, a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho de forma mais rápida, a necessidade de estar trocando e construindo idéias e se relacionando com o outro são fatores apontados como preponderantes naquele momento de escolha.

Os depoimentos apontam, ainda, para o papel desempenhado pelo grupo social e familiar na escolha da profissão docente, por parte desses professores-alunos. Conforme nos diz Assunção, inspirada em Bourdieu:

As condições objetivas de um determinado segmento social têm a força de orientar escolhas e atitudes específicas frente à escolarização e profissão, pois as expectativas e possibilidades de ascensão social através da escola obedecem a probabilidades estatísticas já incorporadas, de acordo com o grupo a que as pessoas pertencem. Ocorre assim uma interiorização das condições objetivas que tomam novo aspecto ao serem incorporadas, levando as pessoas a crerem numa naturalização e numa escolha, independente da situação objetiva em que se operam tais “escolhas”. (ASSUNÇÃO, 1996, p. 13).

Isso significa dizer que a escolha da profissão docente ou de outra atividade profissional apontada por esses atores não foi determinada apenas por um desejo pessoal, pela vocação ou ainda pela representação que se tem da função. A escolha pela carreira foi por eles pontuada como uma necessidade real, imposta pela sociedade, de ingresso ou de permanência no mercado de trabalho. E para Marta, Rosa e Ronaldo, a profissão docente foi a que se apresentou como a de mais fácil acesso, mesmo que não atendesse aos seus desejos e às suas reais escolhas.

### C - TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E A BUSCA PELO CURSO NORMAL SUPERIOR:

Como nos diz Silva (1997), o início da carreira docente assemelha-se a um “ritual de iniciação” que, normalmente, não se dá de forma tranqüila. A insegurança, o medo do novo, a dificuldade em transpor para a prática a teoria aprendida no curso de formação, os desafios das relações com os alunos, com a realidade da comunidade escolar estão presentes neste momento. Como ela afirma:

No primeiro ano de profissão, o professor tem perspectivas do ato de ensinar que têm a ver com as suas características pessoais e com o contexto socioprofissional que o envolve. Tais perspectivas levá-la-ão a munir-se de uma espécie de sistema de lentes através das quais se apercebe do ato de ensinar e, simultaneamente, percebe e interpreta o seu modo de estar na profissão. (SILVA, 1997, p. 55)

Nossos atores nos mostram como estas marcas estão presentes em sua carreira e como eles venceram ou não essas dificuldades, fazendo com que buscassem uma nova perspectiva de formação.

Marta teve sua primeira experiência profissional no ano seguinte ao de sua formatura. Começou fazendo pequenas substituições, até ter sua própria turma. Conta que foi um ano tranqüilo, pois tinha um certo carisma para lidar com crianças pequenas. Sua experiência mais marcante foi numa escola rural.

As turmas eram de 1ª, 2ª e 3ª séries, todas numa sala só. Então você tem que atender as três séries ao mesmo tempo. Mas eram poucos alunos, mas mesmo assim a gente tem que se desdobrar muito. Graças a Deus, os meninos não eram como os de hoje, agitados, indisciplinados. E mesmo com pouca experiência, a gente dava conta, a gente dominava bem a turma.

Sua carreira, neste período, teve uma interrupção logo após o nascimento dos filhos e a mudança de cidade, tornando difícil sua atuação. Como não havia ainda o apoio do marido, acabou ficando treze anos fora da sala de aula e também da escola. Durante este tempo, seu casamento acabou e a volta à atividade profissional foi muito difícil. Com dois filhos pequenos, preferiu uma atividade autônoma a retornar à escola. Este retorno só se deu em 1992, quando foi chamada para assumir o cargo de secretária de uma Escola Estadual, no qual ficou por dois anos, sendo efetivada no mesmo dois anos depois, quando se submeteu ao concurso público. Com a municipalização, transferiu-se de escola, mas continua exercendo a função de secretária.

Sua entrada no Curso Normal Superior se deu por que sempre se sentiu frustrada por não ter feito um curso superior e, depois de ter os dois filhos estudando em uma universidade pública, achou que era sua vez de voltar a estudar. A opção por esse curso veio através da influência de uma amiga, que também pensava em fazer, mas ficava uma dúvida:

Eu??Voltar a estudar?? Voltar a dar aula?? Não tem condições. Que aluno vai querer essa professora velha pra dar aula. Mas mesmo assim resolvi fazer pra ver no que ia dar e acabei passando. E hoje estou aqui!!

Com Rosa, a história foi diferente. Logo que se formou no Curso de Magistério, já havia uma vaga esperando por ela numa escola próxima à casa dos pais, numa região rural, onde o acesso era muito difícil, principalmente há treze anos atrás. Ela diz:

Foi surpreendente! Eu não esperava de cara, mas já me diziam que quando me formasse iria dar aula lá naquela escola, porque ninguém queria ir pra lá. Aí quando eu me formei a Secretária de Educação me chamou para uma reunião e foi logo me apresentando como a nova professora da escola. Eu, que nem tinha intenção de fazer Magistério,

nem formei direito de cara cai um emprego de pára-quadras pra você. A gente tem que pegar.

Como toda professora novata, pegou logo uma turma difícil de 1ª série, mas se saiu bem. Mas sua experiência maior foi na Educação Infantil, onde ficou por seis anos. Já atuou também fora da sala de aula, na direção da mesma escola onde atua. Atualmente está com uma turma de 2ª série.

A opção pelo Curso Normal Superior se deu porque, na época, ocupava um cargo de Vice-direção da escola e sentiu necessidade de ter um curso superior para que as demais colegas tivessem respeito por ela e por sua função:

Eu tinha necessidade, eu não tinha como continuar como vice-diretora se não fizesse o curso superior. Ninguém vê sua capacidade de coordenar. Você só tem capacidade se você tem um curso superior. Então meu marido via a minha revolta com isso e fez a minha inscrição pro vestibular. Eu fiz e passei. E só de estar na faculdade, mudou completamente o respeito por você.

Ronaldo iniciou sua carreira docente antes mesmo de terminar o Curso de Magistério:

A APAE da minha cidade estava querendo um professor para trabalhar com aqueles meninos. Eles queriam que os meninos tivessem uma referência masculina e só conseguiram mulheres para trabalhar, por que não tinha homens no magistério...não é muito comum um homem fazer magistério. E então a presidente da APAE me descobriu e foi lá e falou comigo. Eu demorei a ir lá, mas não tive como fugir. E, quando cheguei lá, ficava me perguntando 'o que que eu vou fazer com esses meninos?'...Mas acabei gostando e trabalhei na APAE por dois anos.

Depois da APAE, teve também uma experiência numa Escola Especial, onde ficou até quando se submeteu ao concurso público e fez opção por uma escola regular, onde pudesse ter outro tipo de experiência, mesmo sabendo das dificuldades pelas quais iria passar. Assim, está há onze anos no Magistério.

Com relação ao Curso Normal Superior, Ronaldo conta que sempre quis fazer faculdade, mas nunca teve condições financeiras para fazê-lo. A oportunidade apareceu quando, por causa da nova legislação, o Prefeito

da Rede Municipal na qual trabalha ofereceu bolsa de estudo para quem fosse aprovado no Vestibular para esse curso. Então, para atender à legislação e agarrar a oportunidade oferecida, se inscreveu no vestibular e foi aprovado.

Sandra e Milton não têm experiência no Magistério. Ambos tiveram experiência profissional bastante diferente da carreira docente.

Sandra, após o estágio curricular do seu Curso de Magistério, no qual se formou em 1995, nunca mais entrou em uma sala de aula com o objetivo de ensinar. Sentia-se insegura, despreparada. Decidiu fazer o Curso Normal Superior depois de assistir uma palestra de apresentação do Curso. Identificou-se com a proposta e, com o apoio da família, que a incentivava a fazer um curso superior, decidiu fazê-lo.

Nunca tinha passado pela minha cabeça fazer faculdade. Achei que ia parar no segundo grau e pronto. Mas hoje até para ser lixeiro tem que ter o primeiro grau. Hoje a gente precisa de um estudo. Se não tiver um diploma o que é que adianta. E escolhi o Curso Normal porque vai te preparar para lidar com gente...

Milton chegou ao Curso Normal Superior pelo mesmo motivo: precisava de uma formação superior em função do cargo que ocupa e, através de um prospecto apresentando o Curso, se interessou pela proposta e veio fazê-lo.

Eu já até deixei de ser promovido para a gerência porque não tenho curso superior. Sempre as pessoas me falam: 'ô Milton, você é uma pessoa que desempenha bem suas atividades, você precisa fazer um curso superior; pra você vai ser muito importante'. Então, peguei o prospecto e vi lá: Curso Normal Superior. E como é um curso pouco conhecido, na verdade eu não conhecia nada, então pensei assim: 'isso é um curso novo...eu acho que vou fazer esse'. E fiz a inscrição, fiz o vestibular e passei, né!?

Nesse aspecto, percebemos que um curso de formação superior é visto por nossos professores-alunos como uma possibilidade de crescimento profissional, o que lhes daria uma melhor capacidade de desempenho nas áreas onde já atuam, como é o caso de Marta, Rosa, Ronaldo e Milton, e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, já dentro do que é a exigência desse mercado, na concepção de Sandra.



Na medida em que buscam essa formação, nossos atores sugerem a necessidade de se tornarem competentes no mercado de trabalho, indicando a necessidade colocada pela sociedade que vem determinando os objetivos da formação profissional. Como já apontamos anteriormente, esses objetivos estão indicados por Perrenoud (2000) quando lista as categorias de saberes fundamentais para a autonomia das pessoas, principalmente no exercício de uma profissão: o reconhecimento dos limites e possibilidades de ação, a elaboração e condução de projetos, a análise das práticas, a ação conjunta, a capacidade de liderança democrática, a administração de conflitos, a elaboração e o atendimento à regras e o lidar com as diversidades. Convém observar que, ao falarem em competência no mercado de trabalho, os atores entrevistados não se referem, necessariamente, ao exercício da profissão docente, tal como os saberes apontados por Perrenoud, que não são específicos da profissão de professor.

Além disso, a necessidade de um aperfeiçoamento e de um novo “lugar” na profissão aponta para um lugar de prestígio, de poder e de melhor estatuto econômico, um lugar que está sendo imposto pela nova sociedade que se forma e que exige práticas cada vez mais modernas e atuais e, finalmente, um lugar considerado necessário pelas novas políticas de formação de professores.

Assim, a busca por uma nova formação, seja ela constituída por cada professor como inicial ou continuada, se dá no sentido de responder às mudanças nas exigências sociais, imposições políticas e valorização da profissão.

#### D - A INFLUÊNCIA DO CURSO NORMAL SUPERIOR NA PRÁTICA PROFISSIONAL: DAS EXPECTATIVAS À REALIDADE:

Os professores-alunos pesquisados, cada um com sua expectativa, seu desejo e sua busca, acreditam numa nova possibilidade de vida profissional que lhes dará maior valorização e credibilidade nas suas

relações com a escola. A angústia desses professores, ao iniciarem o Curso Normal Superior, é retratada nas palavras de Cavaco (1995):

Num fundo de aparente indefinição, se nos revela que, para uns, se abrem estimulantes vias de descoberta e desenvolvimento, enquanto o real aparece confuso e movediço para muitos e, por isso, se escolhe o refúgio do isolamento e a defensiva receosa ou arrogante(...) O sentido das coisas torna-se difuso, e todavia, em cada um de nós coexistem, em cada momento, memórias do passado e expectativas de futuro que se combinam na forma como vivemos o presente e contribuimos para o modelar, projetando-o no devir (CAVACO, 1995, p.157).

Estando fora da sala de aula, mas dentro da escola, Marta vê no curso uma possibilidade de ascensão no Plano de Carreira. Apesar da idade, acredita que ainda pode ter uma aposentadoria melhor. Não tem expectativa de voltar para a sala de aula, mas tem percebido que o curso está lhe dando a possibilidade de ver a escola com outro olhar:

A gente começa a observar o que acontece dentro da escola e eu tenho observações que eu pasmo...que antes não me chamava atenção e hoje me chama. Eu vejo professores fazendo coisas...o modo como trata o aluno...como a escola age em relação ao aluno...Infelizmente, o professor que está muito tempo na sala de aula atuando, acha que é o dono do saber e que o aluno não tem direito, não tem capacidade...ele não dá credibilidade ao aluno. E o Curso esta me fazendo ver que não é bem assim que a gente deve lidar com o aluno.

Rosa já vem sentido as mudanças que o curso está trazendo para sua prática. Já se sente valorizada pelos colegas e pelos superiores. No início do curso se sentiu perdida, confusa com tanta novidade, mas isso vem sendo vivenciado e aplicado.

É como se fosse um curso de alfabetização, nos mínimos detalhes. Você percebe coisas que antes não percebia. Você consegue trabalhar na sala com muito mais segurança e calma. É diferente do Magistério que foi um curso mais fácil. Esse não. É intensivo, você vai bem a fundo mesmo. Vai por caminhos que você não tinha noção do que era...Você tem uma visão de mundo muito maior...Muito melhor...

Também Ronaldo vem percebendo como o curso está trazendo mudanças na sua prática profissional. Isto faz com que se sinta mais eficiente e com capacidade de discutir com seus superiores coisas que antes só se prestava a seguir e, também, a lidar com o aluno de forma muito mais sábia, dividindo com ele a responsabilidade do processo ensino-aprendizagem.

Eu até falo muito...O Curso me trouxe coisas novas muito interessantes porque quando a gente começa a trabalhar, a gente tem pouca informação e isso o curso está me dando. Com as informações que a gente tem aqui, a minha prática da sala de aula mudou da água pro vinho. Eu trabalho de uma forma muito mais interessante. As aulas se tornaram mais eficazes...e mais eficazes do ponto de vista da argumentação. Tem coisas que a gente ensina porque tinha um planejamento pronto. Agora você discute o planejamento porque a gente entende como ele é feito. E antes não...só sabia dizer que ele é chato...A gente era contra porque não compreendia, porque vinha de cima pra baixo e a gente tinha que aceitar. Mas quando você passa a ver sentido no planejamento você faz as coisas de uma maneira completamente diferente.

Mesmo sem ter tido uma experiência docente, Sandra tem percebido, com o Curso Normal Superior, uma outra possibilidade de lidar com a realidade da escola e com a sua própria realidade.

Eu estou vendo as coisas com um outro olhar. O Curso está me ajudando muito na minha vida pessoal e eu estou vendo a escola de um outro lugar. Minhas colegas ficam bitoladas só na escola, e como eu não estou na escola, eu fico analisando a situação que elas vivem de uma outra perspectiva. E isso está me fazendo ver a escola de forma diferente, me dá mais segurança para enfrentar a escola depois.

A percepção de Milton sobre o Curso Normal Superior também vai ao encontro do que seus colegas dizem. Vendo a escola por uma outra perspectiva, ele diz:

É um curso muito importante porque tem o objetivo de preparar o indivíduo para estar ensinando e preparar o indivíduo para estar aceitando o sujeito do jeito que ele é, respeitando o conhecimento que lê traz do cotidiano. Então, nesse sentido, eu acho que é um curso muito importante. E na minha prática ele está ajudando muito nessa parte de entender o sujeito, de respeitar a individualidade de cada um. Isso tem aplicabilidade de cem por cento na minha atividade.

Constatamos que, ao analisarem a influência exercida pelo Curso Normal Superior em suas práticas profissionais, os atores ultrapassam as

competências relacionadas ao aprimoramento de sua atuação em sala de aula. Perceber a escola sob um outro olhar, numa perspectiva reflexiva é o que se observa na nova atitude indicada por esses professores-alunos. Segundo eles, a relação estabelecida com os novos conhecimentos adquiridos no Curso Normal Superior os faz colocar para si as questões do cotidiano como situações problemáticas, buscando uma interpretação para aquilo que é percebido, que é vivenciado, fazendo uma nova leitura dessas situações.

Embora não explicitadas pelos atores, essas influências do Curso Normal Superior em sua atuação profissional vêm ao encontro das dez competências apontadas por Perrenoud (2000) e indicadas no Capítulo II deste trabalho, na medida em que essas extrapolam os limites da sala de aula e apontam para uma visão mais ampla da Instituição Escolar, em uma perspectiva reflexiva.

A formação, nessa perspectiva reflexiva,, segundo Schön (1995), só pode acontecer através do contato com a prática, pois implica em um conhecimento tácito, pessoal e carregado de valor, positivo e orientado para a prática, resultando em um ponto de vista dialético entre teoria e prática. Ele afirma ainda que não basta apenas uma formação profissional técnica. É preciso, juntamente com ela, utilizar conhecimentos e experiências adquiridas ao longo da trajetória de vida pessoal e das experiências profissionais já vivenciadas, que estariam regulando a nova prática na qual esses aspectos ganham relevância enquanto parte de seu saber-fazer.

O ato de pensar a teoria e a prática, chamado de prática reflexiva, é muito bem definido por Pérez Gómez\*, citado por Libâneo (2002):

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer. (PÉREZ GÓMEZ apud LIBANEO, 2002, p. 56)

---

\* PÉREZ GÓMEZ, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1999.

Essa posição dos professores-alunos evidencia que, para eles, a formação é muito mais do que simplesmente freqüentar um curso e aprender métodos e técnicas para serem utilizadas em sua prática. Ao afirmarem que o Curso Normal Superior está proporcionando uma visão mais ampla da Instituição Escolar, apontam para a possibilidade de, a partir dele, ampliarem sua atuação profissional dentro da escola e fora dela. Essa ampliação não se constituiria um movimento de fora para dentro, mas sim em uma reconstrução e análise de experiências a partir das potencialidades e das características individuais de cada um, integrando aspectos teóricos e práticos, tornando-os mais autônomos na sua ação.

## E - PERSPECTIVAS PARA O CURSO E PARA A PROFISSÃO DOCENTE NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES-ALUNOS:

Para que haja um melhor desenvolvimento da profissão docente é preciso que se construam propostas de formação que valorizem muito mais que a formação técnica do professor. É necessário, também, o reconhecimento de sua capacidade de transformar a sua prática a partir da análise da mesma, a partir da qual poderá ser capaz de produzir novos conhecimentos para aprimorá-la. Essas transformações só se tornarão reais quando os professores estiverem preparados para refletirem sobre a própria prática, englobando muito mais que a prática da sala de aula e a da escola, mas também sobre a prática dos sistemas de ensino e a das políticas públicas, que interferem e influenciam sua atividade docente, principalmente em relação à valorização profissional dessa carreira.

É isto que nos mostram nossos atores:

Marta afirma que as mudanças no processo de formação docente já deveriam ter se dado há muito tempo, pois a realidade do aluno também é outra e o professor precisa acompanhar essa realidade. Mas muitos ainda não acordaram para essa mudança.

Meus colegas que atuam na sala de aula, às vezes não concordam com esse processo, acham que tem que ser

valorizado o que eles já fazem. Mas eu digo: ' se vocês vieram aqui pra faculdade para ficar quatro anos e continuar atuando da mesma forma lá na sala de aula, eu acho que o curso não tem sentido.

Para ela, é na educação que está a solução dos problemas sociais e é na formação docente que deve haver um investimento maior das autoridades e governantes.

Eu acho que tem que investir na educação. Se as autoridades, governantes e pessoas competentes não investirem nisso, não tem jeito. E falo para meus filhos que eles também devem fazer as matérias pedagógicas para eles darem aula porque eu acho que a profissão que nunca vai ser extinta é a do professor não é!?

Rosa observa que a escola sempre esteve em segundo plano e agora, com as novas políticas de formação docente, as coisas vão mudar:

Eu acho que isso deveria ter acontecido há muito tempo...o professor vai ser mais valorizado porque até então quem tinha valor era quem atuava de 5ª a 8ª séries e no 2º grau. Eu acredito que assim vai fazer com que os professores das séries iniciais vão ter o mesmo valor e o mesmo peso. Todo mundo vai ser tratado como igual....Essa vai ser a melhor coisa.

Para Ronaldo, a escola *perdeu o bonde do poder* e, com isso, o controle da sociedade. E as mudanças que estão acontecendo são uma forma de retomar esse *bonde*.

Nós, professores, não estamos sabemos mais dar aula do jeito que a sociedade gostaria que a gente desse...Essa nova sociedade, esse novo mundo...a escola faz coisas que hoje eram boas lá no século XIX e a gente percebe que ela está completamente obsoleta. Eu não sei onde vai parar se continuar assim. Eu acho que nós professores ainda temos que fazer uma grande discussão para ver onde nós vamos.

Quanto às perspectivas que o Curso Normal Superior está lhe trazendo, Ronaldo afirma não se tratar apenas da valorização econômica, mas também do enriquecimento pessoal e profissional:

Muita gente faz o curso só por causa da carreira, mas eu não. Vou um pouco mais além por que eu acho que eu tenho que me enriquecer profissionalmente e uma das possibilidades é

essa. O curso está me dando muitas contribuições profissionais, de ampliar essa visão que eu tinha sobre a minha profissão, sobre o aluno, sobre essas questões todas que o curso levanta.

Sandra afirma ainda encontrar pessoas que não acreditam nessa nova perspectiva para a profissão e para a formação docente, mas acredita na sua necessidade:

Eu concordo plenamente. Eu acho que se a professora não tiver qualificação para estar ali... não vai dar certo. A professora tem que progredir e só estudando e pesquisando que ela vai conseguir.

Ela ainda chama a atenção para a trajetória da profissão docente

Antigamente ser professor era *status*, aí passou uma época em que você virou professorinha e junto com isso caiu o dinheiro e ela ficou sendo a professorinha que ganha pouco e está ali nem sabe por que. Mas acho que agora está chegando a uma fase de ascensão... a gente está começando a crescer de novo.

Milton, fazendo uma análise sob outro ponto de vista, com o olhar daquele que não está atuando na sala de aula, mas vivencia as angústias de seus colegas de sala, observa também a importância da valorização do professor após o curso.

A minha preocupação é essa: é de estar preparando o professor continuamente, de não parar. E também um reconhecimento porque o sujeito está preparado para dar um show, uma aula exemplar, mas não adianta. Então eu acho que é um triângulo: tem que ter o feedback do professor, da família e da parte financeira também. O professor tem que ser reconhecido também nisso.

Como se vê, a expectativa que se percebe no imaginário desses sujeitos sobre o futuro da profissão docente se constrói em torno da valorização da profissão e das conseqüências que essa valorização poderá trazer para a sociedade. Não se trata apenas de uma valorização econômica, mesmo que essa esteja implícita no desejo de cada um deles, mas uma valorização do lugar que o professor ocupa no imaginário de alunos, pais e sociedade em geral.

Observamos que os professores entrevistados, ao tratarem das perspectivas para o curso e para a profissão, apontam para o novo paradigma do saber-fazer docente e das políticas de formação que vêm imprimindo mudanças pessoais no cotidiano de cada um deles. Essas mudanças estão fazendo com que os professores busquem novos conhecimentos, nova qualificação, para atender às demandas da sociedade atual. Chamando atenção para a própria história da profissão docente, com seus freqüentes avanços e recuos, alguns professores apontam para a perspectiva de ascensão do status profissional e econômico do docente, dando um outro perfil à sua identidade profissional, a partir da nova política de formação.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A formação profissional sempre se apresentou como um processo inacabado de busca de saberes e a formação docente não foge a esse pressuposto. A própria história desse processo nos mostra que a prática docente sempre esteve sujeita às transformações da sociedade e da cultura, trazendo consigo novas experiências e novos saberes. São saberes que vão além dos conhecimentos disciplinares que, por si só, não bastam. É preciso articulá-los e tomar o que está escondido por detrás das teorias.

Conforme nos aponta Esteve (1995), a trajetória da profissão docente evidencia um aumento das exigências relativas ao saber-fazer do professor, fazendo com que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. Suas tarefas vão além de simplesmente ensinar, sendo-lhe exigido lançar mão de conhecimentos e ações de campos como os da Pedagogia, Psicologia, Sociologia e Antropologia, para lidar com as diversidades da sala de aula.

A História da Educação revela que, desde os Jesuítas, que por dois séculos dirigiram o magistério oficial e público, até os tempos atuais, a formação e a profissão docente constituiu um desafio e muitas propostas vêm sendo implementadas na busca de seu aprimoramento. A partir da promulgação da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – novas perspectivas se abrem e novas propostas são construídas.

Ao determinar a formação em nível superior também para os professores que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, gerou-se um debate a nível nacional, prolongado até os dias de hoje, em relação às concepções de formação, fazendo com que diversas propostas se desenvolvessem. Além disso, vem-se discutindo qual seria a instância ideal para a efetivação da formação desse docente.

A partir do momento em que se instituiu como instâncias preferenciais para formação do docente daquela etapa os Cursos Normais

Superiores, a atual legislação provocou um grande movimento em torno dessa modalidade de formação e do perfil de professor que o curso irá formar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores sustentam-se em conhecimentos que dotam o profissional de instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e desenvolvem sua capacidade de tematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela.

Observamos que as modificações propostas no campo institucional-educativo se concretizaram sem levar em consideração as reivindicações históricas do movimento dos educadores e ainda as inúmeras experiências desenvolvidas por instituições formadoras do país, com a significativa participação dos educadores

A proposta de formação traz em seu bojo uma nova concepção que reflete as tendências atuais de formação de professores a nível internacional, desenvolvidas principalmente por teóricos como Schön, Nóvoa e Perrenoud. Seus estudos apontam para a necessidade de formar profissionais voltados para a auto-formação numa perspectiva critico-reflexiva. Para isso, deve-se construir competências que dêem aos professores condições de, na *práxis*, transformá-la a partir das bases culturais, sociais, científicas e educacionais, de forma autônoma e criativa.

A pesquisa aqui descrita, realizada com professores-alunos de um Curso Normal Superior, teve como objetivo apontar as transformações que esse curso vem trazendo para a sua prática profissional. Partimos do pressuposto de que a realidade da escola hoje vem exigindo um novo perfil de professor capaz de lidar com as diversidades que lhes são apresentadas, utilizando-se de saberes e vivências aprendidos e apreendidos ao longo de suas trajetórias.

Constatamos que grande parte da clientela que vem buscando o Curso Normal Superior não o faz como formação inicial, pois se trata de egressos de Curso Normal Médio que já estão atuando no magistério há alguns

anos. Para eles, o curso atende primeiramente à exigência legal de formação docente em nível superior. Além disso, a própria prática profissional, para alguns e a necessidade de inserção e ascensão no mercado de trabalho, para outros, vem exigindo conhecimentos mais sistematizados e atualizados a respeito da escola, da educação e da prática profissional como um todo.

Nesse sentido, mesmo que o Curso Normal Superior venha oferecendo a seus alunos uma nova relação com o conhecimento e com a prática profissional, sua procura tem se dado mais devido à necessidade de um título de nível superior do que às suas características de curso de formação de professores.

A escolha da profissão docente é por eles marcada por situações que vão além do desejo de ensinar. Quando dizem que “*o perfil que a gente tinha do professor é que era a pessoa mais importante*” e que “*a professora era o grau mais alto que tinha pra dominar...comandar*”, apontam para um aspecto que dá ao professor um lugar de superioridade, de poder, o qual seduz grande parte daqueles que escolhem essa profissão.

Além disso, apontar a escola como o lugar onde se estabelecem relações e se constroem idéias mostra que estar nesse lugar se apresenta, sobretudo, como estar em contato com a cultura e com a sociedade, o que vai definir as necessidades do ensinar e do educar, que hoje estão postos como fundamentais na prática docente.

Quando falam de sua trajetória profissional, alguns de nossos atores revelam que, apesar de não ter sido a escolha profissional inicial, encontram-se engajados na profissão docente e procuram estar sempre em busca de novas perspectivas de formação.

A partir do momento em que iniciaram o curso, esses atores já vêm percebendo como a inserção numa instituição de ensino superior abre novas perspectivas profissionais e um outro *status* lhes é dado.

Rosa confirma essa constatação, quando diz que

Mudou completamente...o respeito por você é outro...os pais passaram a te respeitar muito mais, te valorizar muito mais...te respeitam o máximo que eles podem. Até o nível da conversa é outro. Eu converso do mesmo jeito, sou a mesma pessoa, mas para a direção eu sou outra pessoa agora.

Sandra, que espera a partir do curso sua inserção no mercado de trabalho, afirma que

Hoje, depois que você termina o 2º grau, você não é nada. Tem que buscar outra formação melhor, né?!

Mesmo Milton, que não atua no magistério, espera do diploma de graduação uma ascensão profissional na instituição em que trabalha

Eu acredito que quando terminar o curso, que apresentar o meu certificado de conclusão do curso superior, eu tenho certeza que a empresa vai reconhecer isso de uma forma ou de outra.

Outro aspecto apontado pelos professores alunos entrevistados diz respeito à mudança na percepção da escola. Segundo eles, o curso está lhes proporcionando a capacidade de visualizar a escola de um outro lugar, com um outro olhar, fazendo com que aquelas práticas antes arraigadas, inadequadas e até mesmo ineficientes começassem a ser analisadas e transformadas.

As palavras de Marta confirmam essa constatação:

A gente começa a observar o que acontece dentro da escola e eu tenho observações que eu pasmo...que antes não me chamavam atenção e hoje me chamam...eu vejo uma atitude do professor e fico pensando que o professor não pode se assim.

E como Sandra ainda afirmou:

O curso está me ajudando...e eu estou vendo a escola de um outro lugar...e isso está me fazendo ver a escola de forma diferente, me dá mais segurança para enfrentar a escola depois.

A nova perspectiva de atuação, como já vimos, vai ao encontro das teorias que vêm sendo desenvolvidas sobre a prática docente, onde se propõe a reflexão como um elemento estruturador da formação. Perrenoud

caracterizou essa nova ação do professor como um processo que vai além da reflexividade, mostrando que nele estão envolvidos conhecimentos resultantes do acúmulo de saberes e da constituição de seu *habitus*.

Para ele, o sujeito se constitui de um conjunto de esquemas, dos quais faz parte seu *habitus*, que vai permiti-lo enfrentar os imprevistos da vida diária e da profissão, tomando atitudes mais acertadas, na medida em que novas informações vão sendo incorporadas àquelas já existentes e experimentadas.

Assim, na prática diária do professor estão envolvidos, por um lado, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos anos de formação, e por outro, os esquemas de percepção, de pensamento e de decisão que escapam à previsão e mesmo à consciência clara do professor, que fazem parte do seu *habitus*.

Finalmente, quando falam da perspectiva para o curso e para a profissão docente, os professores-alunos dão importância, principalmente, ao reconhecimento de sua capacidade de transformar a prática a partir de sua análise, o que está além do conhecimento técnico. Para que isso se dê, eles apontam a necessidade de um conhecimento que se traduz e se concretiza no desenvolvimento do trabalho por meio da organização dos tempos e espaços compartilhados e definidos coletivamente e pela reflexão sobre as práticas do sistema de ensino e das políticas públicas que têm influenciado diretamente a prática de sala de aula e a identidade profissional do professor.

Essa identidade está diretamente relacionada às dimensões nas quais se envolve a formação docente, apontadas por Diniz (1998) e abordadas no capítulo II deste trabalho. Na medida em que se apropriam do capital cultural, quando passam a ter acesso a ele através das instituições formadoras, os professores confrontam-se com uma nova diferenciação social e cultural em suas práticas, tornando-se mais críticos e capazes de questionar e analisar suas ações e as de seus colegas. Paralelamente, na medida em que se apropriam dos saberes teóricos necessários à prática docente e de novas técnicas que vão atender à diversidade da sala de aula, esses professores

apontam para a transformação do olhar que tinham sobre a sala de aula, a qual passa a ser vista sob uma outra perspectiva, permitindo uma releitura e uma reelaboração do próprio trabalho. Observamos que os professores valorizam os conhecimentos teóricos propostos pelo curso de formação, mantendo com eles uma atitude crítica, relacionando-os aos saberes práticos construídos ao longo de suas trajetórias.

Isso vai ao encontro da valorização da profissão docente que, muito mais que uma valorização econômica, é uma valorização social e cultural. Neste sentido, as mudanças propostas para a profissão docente são muito mais que mudanças na política de formação. São mudanças, como já foram apontadas por Sacristan (1995), entendidas como uma transformação ao nível das idéias e das práticas e não se dão de forma repentina e linear. Devem atender a um processo que obedece lógicas que não se esgotam num conhecimento formalizado.

Finalmente, quando procuramos apontar as transformações que o Curso Normal Superior vem trazendo à atuação profissional de seus professores-alunos, constatamos que, a partir da entrada no curso, esses profissionais, muito mais que aperfeiçoar sua prática docente, vêm reconstruindo seu próprio percurso profissional, a partir de reflexões que levam a uma visão mais ampla da escola e do processo educativo e ao desvendamento da profissão docente e das próprias motivações e expectativas em relação à carreira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores.** IN: Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.22 jul/dez 1996, p. 11 – 42.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – **Documento Final, X Encontro Nacional.** Brasília, 2000.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério Primário e Cotidiano Escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 53).

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira.** 3ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

\_\_\_\_\_ (et all) **A Reconstrução Educacional no Brasil: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.** São Paulo: Companhia e Editora Nacional, 1932.

BARBOSA, Ivone G. SOARES, Marcos A. e BITTES, Maria F. Análise da Versão preliminar da proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior. Goiânia, 2001.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da Prática. IN: ORTIZ, Renato (org.) **Pierre Bourdieu: Sociologia.** São Paulo: Ática. 1983.

\_\_\_\_\_. **Coisas Ditas.** São Paulo: Brasiliense. 1990.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas.** 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Tradução por Reynaldo Beirão. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

BRAGA, Rosalina B. **Formação inicial de professores: uma trajetória com permanências eivada por dissensos e impasses.** São Paulo: Terra Livre, nº 15, 2000, p. 113 – 128.

BRASIL/Presidência da República. **Lei 5692 de 11/08/1971** – Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União. 12 de Agosto de 1971

\_\_\_\_\_. **Lei 9394 de 20/12/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248 23/12/96.

\_\_\_\_\_. Parecer CFE 161/86 **Reformulação do Curso de Pedagogia**. Aprovado em 05/03/1986.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, Abril, 2001. Acessado em 10/06/01. Disponível em [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne).

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.276, de 6/12/1999**. Dispõe sobre a formação em Nível Superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 7/12/99. Acessado em 10/11/00. Disponível em [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne).

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3554, de 07/08/2000** Dá nova redação ao § 2º do art 3º do Decreto 3.276/99 que dispõe sobre a formação em Nível Superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 08/08/00. Acessado em 20/01/01. Disponível em [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne)

BRASIL/MEC/CNE. **Parecer CP 115/99**, aprovado em 10/08/99, sobre Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Acessado em 10/12/00. Disponível em [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne).

\_\_\_\_\_. **Parecer CES 133/01** de 30/01/2001 - Presta esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília. CES, 2001. Acessado em 17/06/01. Disponível em [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne).

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2**, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional. Brasília, 1997. Acessado em 10/09/00. Disponível em [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne)

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2/1999** de 19/05/1999 - Dispõe sobre a plenificação de licenciaturas curtas por faculdades e faculdades integradas do sistema federal de ensino. Brasília: CES, 1999. Acessado em 22/08/00. Disponível em [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne).



\_\_\_\_\_. **Parecer nº 970/99**. Curso Normal Superior e da Habilitação do Magistério Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de pedagogia. Brasília: CFE, 1999. Acessado em 15/02/01. Disponível em [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne).

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 9/2001** de 08/05/2001 – Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília: CP, 2001. Acessado em 17/02/02. Disponível em [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne).

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 28/2001** de 2/10/2001 - 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. Brasília: CP, 2001. Acessado em 19/10/02 Disponível em [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne).

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1/1999** de 30/09/1999 - Dispõe sobre os institutos superiores de educação. Brasília: CP, 1999. Acessado em 08/01/01. Disponível em [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne).

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 01/2002** de 18/02/2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CP, 2002. Acessado em 10/07/02. Disponível em [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne).

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 02/2002** de 19/02/2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília. CP, 2002. Acessado em 10/07/02. Disponível em [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne).

BRZEZINSKI, Iria **A Formação do Professor para o Início da Escolarização**. Goiânia, GO: Editora UCG, 1987.

\_\_\_\_\_. Contribuições na Audiência Pública Regional Centro-Oeste sobre “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de Nível Superior”. Goiânia. 2001 Disponível em: [www....](http://www....) Acessado em 13/01/2002.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira (org) **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CANDAU, Vera M. (org). **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CASTRO, Magali. Curso de Pedagogia: Novos Questionamentos em Torno de uma Velha Identidade. IN: **Ensaio: avaliação das políticas públicas de Educação**. Rio de Janeiro, v. 9, nº 31, 167-192, abr/jun.2001.

\_\_\_\_\_. Formação de Docentes da Educação Básica em Nível Superior: Utopia ou Avanço? Um estudo com professoras formadas no Instituto de Educação de Minas Gerais. **XX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Momentos e Movimentos**. Salvador. BA. 25 a 28 de novembro de 2001. CDRom.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de Professor: O tempo e as Mudanças. IN: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. 2ª Edição. Porto: Porto Editora, 1995, p. 155 – 191.

CHARLOT, Bernard. Da Relação com o Saber: Elementos para uma Teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

CHAUÍ, Marilena, **Lei 5.692, Ciências Humanas e o ensino profissionalizante**. Artigo Folha de São Paulo, 06 de Julho de 1977.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **A Formação Docente e a Educação Nacional**. Belo Horizonte: PUCMG. 2002. Mimeo.

DINIZ, Marilene Valério. Professor: um mal necessário ou um bem desejável? IN: Cadernos da Pós Graduação v. 1, nº 1 Divinópolis: FUNEDI, 1998. Disponível em: [www.divinopolis.uemg.br](http://www.divinopolis.uemg.br) Acessado em 16/08/02.

DUBAR, Claude. **A Socialização – Construção das Identidades Sociais e Profissionais**. Porto: Editora Porto, 1997.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. IN: NÓVOA, Antonio (org) **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora. 1995.

ESTRELA, Maria Teresa (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS DE PEDRO LEOPOLDO, MG. **Projeto do Curso Normal Superior**, Pedro Leopoldo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Proposta de Alteração Curricular do Curso Normal Superior**. Pedro Leopoldo, 2001.

FERNANDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura - as bases sociais e epistemológicas de conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho d'água. São Paulo. 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. IN: **Educação e Sociedade. Número Especial: Formação de profissionais da Educação: políticas e tendências**. Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999.

FRIGOTTO, Guadêncio. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. **Anais do VIII ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. p.389-406, Florianópolis, 1996.

GARCIA, Célio. "Psicanálise e educação". In: LOPES, E. M. (org.) **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 1998.

GERALDI, Corinta et al. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. IN: GERALDI, Corinta et al. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras, 1998. p. 237 – 274.

GÓMEZ, Angel Pérez O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, Antonio (org). **Profissão professor**. 2ª ed., Porto: Porto Editora. 1992.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. IN NOVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. A instrução popular no Brasil, antes da República. IN.: BREJON, M. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. 14 ed. São Paulo: Pioneira, 1982.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? IN: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

LOPES, Eliane M. T. e FARIA FILHO, Luciano (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MATOS, Junot Cornélio (1998). Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta et al. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras.

MEIHY, José Carlos S.B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996

MELLO, Guiomar Namó. **Magistério de 1º Grau: Da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Autores Associados. 1983.

\_\_\_\_\_. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Uma Revisão Radical**. UFPR, Setor de Educação, 1999. Disponível em [www.educacao.ufpr.br/](http://www.educacao.ufpr.br/) Acessado em 14/07/02

NÓVOA, Antonio. Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.

\_\_\_\_\_. **Profissão Professor**. 2ª Edição. Porto. Porto Editora. 1995.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Porto. Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, Clarice. **Ensino Normal: formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. **Reflexos da Revolução de 30 na Educação Brasileira**. IN: Simpósio sobre a Revolução de 30. Porto Alegre: Ed. ERUS, 1983, p. 198 - 209.

PEREIRA, Maria José de Moraes. **Disciplina e Castigo na Escola: Um estudo a partir da trajetória de vida de duas professoras do Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Mestrado em Educação da Puc Minas, 2000. (Dissertação, Mestrado em Educação).

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica**, *Revista Brasileira de Educação*, n° 12, 1999. pp. 5-21

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Diferenciada: das intenções às ações.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Dez Novas Competências para uma nova profissão**, *Pátio. Revista Pedagógica* (Porto Alegre, Brasil), n° 17, Maio-Julho, 2001 pp. 8-12 Acessado em 15/11/02. Disponível em [www.unige.ch/fapse/SSE/teachears/perrenoud/php-main/Perrenoud\\_livros\\_e\\_artigos.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachears/perrenoud/php-main/Perrenoud_livros_e_artigos.html).

\_\_\_\_\_. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, P. PAQUAY, L. ALTET, M. CHARLIER, E. (org.) **Formando Professores Profissionais.** 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed. 2001.

PILLETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil.** 6ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Editora Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Editora Cortez, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 4ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional. IN: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. 2ª Edição. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63 - 92

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NOVOA, Antonio (org). **Os professores e a sua formação**. 2ª Edição. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote. 1995.

\_\_\_\_\_. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

SILVA, Maria Celeste M. O Primeiro ano de docência: o choque com a realidade. IN.: ESTRELA, Maria Teresa (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 51 – 80.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. **Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.215-233, 1991.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação:A Escola Progressista ou a Transformação da Escola**. 5ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

VIDIGAL, Luís. **Os Testemunhos Oraís na Escola –História Oral e Projectos Pedagógicos**. Lisboa: Edições Asa, 1996.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e Misérias do Ensino Brasileiro**. São Paulo: Difusão Européia do Livro. 1963.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed. 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Para Além da Divisão entre Professor-Pesquisador e Pesquisador Acadêmico. IN: GERALDI, Corinta et al. (orgs) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras.1998. p. 207 – 236.

## ANEXOS:

### **A - ROTEIRO PARA ORIENTAÇÃO DAS ENTREVISTAS DE HISTÓRIA ORAL (Entrevistas abertas, nas quais foram consideradas necessárias as seguintes informações)**

1. Relação que teve e tem com o magistério e com professores desde criança.
2. Motivos da escolha da carreira de Magistério. Influência familiar, escolar ou outra.
3. Como foi o curso de magistério de nível médio. Como ele se deu, marcas que ficaram.
4. Quando começou a lecionar e como foi a experiência.
5. Há quanto tempo atua no magistério. Em que séries já atuou; que outras atividades exerceu na escola além da docência.
6. Preferência por atividades ou séries para lecionar.
7. Fato marcante da carreira.
8. Atividades de formação continuada e percepção sobre elas e sobre sua influência na prática diária da sala de aula.
9. Aspectos da vida pessoal: participação em clube, sindicato, partido político, associação, prática de algum tipo de esporte, preferência por algum tipo de lazer, etc...
10. Influência das atividades pessoais e sociais na vida profissional.
11. Atividade profissional não específica da área da educação.

12. Motivo da escolha do Curso Normal Superior e opinião sobre o curso que está fazendo em relação às expectativas iniciais.
13. Relação entre o Curso Normal Superior e o Curso Normal de nível médio. Diferenças que percebe entre eles, pontos positivos e negativos.
14. Diferenças que têm percebido na carreira desde o início do curso e no momento atual.
15. Mudanças que o Curso Normal Superior está trazendo para a atuação profissional.
16. Disciplinas que tem sido mais significativas. Contribuições que elas estão trazendo.
17. Práticas novas proporcionadas pelo curso e como elas estão melhorando o dia a dia na escola.
18. Percepção sobre a utilidade para a vida profissional e pessoal dos conhecimentos que está adquirindo durante o curso.
19. Expectativa em relação à valorização profissional após o curso.
20. Percepção sobre as mudanças ocorridas no ensino, especificamente no ensino fundamental nos últimos anos.
21. Percepção sobre as mudanças no processo de formação de professores.
22. Percepção sobre o futuro da profissão docente.



## **B - ROTEIRO PARA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DE HISTÓRIA ORAL:**

### **⊗ IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO:**

- Pseudônimo
- Faixa etária
- Ano de formatura
- Outros cursos
- Experiência Docente (anos de serviço e níveis)
- Experiência não Docente
- Informações sobre a condição sócio-econômica
- Razões da escolha do Curso de Magistério

### **⊗ PERCURSO DE FORMAÇÃO INICIAL**

- Apreciação do Curso de Magistério
- Razões da escolha do Curso Normal Superior
- Percepção do contexto atual sobre formação docente
- Comparação do Curso de Magistério de nível médio com o Curso Normal Superior.
- Consolidação ou transformação dos “habitus” relativos à formação inicial

### **⊗ PERCURSO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO EM SERVIÇO**

- Ingresso na carreira e trajetória profissional
- Atividades consideradas de maior importância
- Turmas e séries em que atuou e que tem maior preferência
- Diferenças entre o momento atual e o momento de início da vida profissional.
- Novos *habitus* incorporados ao longo da trajetória profissional.

### **⊗ RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE O ESPAÇO PROFISSIONAL E PESSOAL**

- Influências da vida profissional na vida pessoal (e vice versa)
- Hábitos culturais e de lazer ao longo da vida pessoal que foram sendo transformados pela vida profissional
- Participação em partidos políticos, sindicatos, clubes de serviço, grupos religiosos e artísticos.
- Interferência dessa participação na vida profissional

#### ☒ EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO CURSO NORMAL SUPERIOR

- Expectativas em relação às disciplinas apresentadas pelo curso
- Expectativas em relação às novas práticas educacionais que o curso poderá lhes proporcionar
- Expectativas em relação aos novos conhecimentos adquiridos durante o curso.
- Influência desses conhecimentos nas atividades diárias (pessoais e profissionais)

#### ☒ REPRESENTAÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

- Valorização profissional
- Relações de gênero no magistério
- Relações aluno x professor x escola
- As mudanças ocorridas no ensino, especificamente no ensino fundamental.
- As mudanças no processo de formação docente
- O futuro da profissão docente

#### ☒ CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

- As influências do Curso Normal Superior na construção dessa identidade.
- A experiência profissional na construção da identidade.
- A formação continuada na construção da identidade.