

GERALDA MAGELA ROCHA

***A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A CONCEPÇÃO DE
PROFESSOR NA PROPOSTA DO CURSO NORMAL
SUPERIOR DA FCHAL SEGUNDO OS SEUS
PROPOSITORES: O PROJETO, AVANÇOS E DIFICULDADES.***

BELO HORIZONTE
2005

GERALDA MAGELA ROCHA

***A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A CONCEPÇÃO DE
PROFESSOR NA PROPOSTA DO CURSO NORMAL
SUPERIOR DA FCHAL SEGUNDO OS SEUS
PROPOSITORES: O PROJETO, AVANÇOS E DIFICULDADES.***

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 e da Educação Escolar

Orientadora: Profa. Dra. Leila Alvarenga Mafra

BELO HORIZONTE
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
2005

DISSERTAÇÃO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR NA PROPOSTA DO CURSO NORMAL SUPERIOR DA FCHAL SEGUNDO OS SEUS PROPOSITORES: O PROJETO, AVANÇOS E DIFICULDADES

AUTORIA: GERALDA MAGELA ROCHA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Leila Alvarenga Mafra (Orientadora)

Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (UFMG)

Prof. Dr. Carlos Alberto Jamil Cury (PUC/MG)

A minha mãe Ana Lúcia, exemplo de luta e coragem, que, mesmo com o conhecimento simples das séries iniciais, ensinou-me lições valiosas para toda a minha existência. Esse título é nosso.

A **Geraldo**, in memoriam, e **Ana Lúcia**, meus pais.

A **André Luiz**, meu marido.

A **Anna Luíza**, **Andrezza** e **André Luiz**, meus filhos.

A **Claudia** e **Fernando**, meus irmãos.

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

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as maravilhas que me proporciona em minha vida.

À Profa. Dra. Leila de Alvarenga Mafra, orientadora e amiga, pela disponibilidade, paciência de esperar o meu tempo em superar dificuldades nesta trajetória. Seus conhecimentos, discernimento, ética e análise rigorosa colaboraram definitivamente para a realização desta investigação.

Ao Prof. Dr. Carlos Alberto Jamil Cury, pelo carinho e colaboração nas atuais discussões das políticas públicas.

Aos professores do Mestrado em Educação da PUC Minas pelo diálogo e contribuição para o meu crescimento acadêmico.

Aos colegas do Mestrado, em especial, Benedito, Thaís, Marlice, Débora e Paulo, pelo convívio leal e incentivo constante.

À Sociedade Mineira Cultura, pelo investimento no meu crescimento acadêmico.

À Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, pela concessão da licença que tornou possível a realização do curso.

Aos propositores do curso analisado, pela disponibilidade que tornou possível esta investigação.

À Valéria, secretária do Mestrado, pela disponibilidade, carinho e competência.

A **Geraldo**, in memoriam, e **Ana Lúcia**, meus pais, cujo incentivo e confiança foram fundamentais em todos os passos que tenho dado ao longo da minha vida.

A **André Luiz**, meu marido e companheiro dos momentos mais significativos e das conquistas mais árduas.

A **Anna Luíza**, **Andrezza** e **André Luiz**, meus filhos, cuja existência tem sido um presente e razão de buscar o melhor que posso ser.

Aos meus irmãos **Claudia** e **Fernando**, pelo companheirismo e amizade sincera.

“Nenhum indivíduo isoladamente, por melhor preparo que tenha, será capaz de oferecer ao outro a plenitude da formação de que ele necessita. Por isso, estamos sempre em busca e necessitando do outro, a vigorosa e rigorosa coragem e determinação de começar de novo, tentar outra vez... é que nos faz adquirir o conhecimento”.

Resumo

Nesta pesquisa, acompanhamos e descrevemos a construção da proposta pedagógica de um Curso Normal Superior realizada por um grupo de professores - professores propositores - objetivando apreender a formação profissional e a concepção de professor para as séries iniciais do ensino fundamental inscritas nesta proposta. Partiu-se do pressuposto que o conjunto de diretrizes oficiais, bem como, a trajetória profissional, dos professores propositores influenciam de forma diferenciada, a construção desta proposta. Dessa maneira, buscou-se inicialmente conhecer quem são os professores propositores, - seus traços pessoais, formação escolar e trajetória profissional - assim como, o conjunto de determinações legais editados sobre formação de professores nos últimos anos. Procurou-se ainda apreender, historicamente, os diferentes momentos por que passou a formação profissional e a concepção de professor para as séries iniciais ao longo da implantação dos Cursos Normais e da Habilitação Magistério no Ensino Médio, e no Nível Superior, nos Cursos de Pedagogia.

Essa pesquisa, de cunho qualitativo, se apoiou, sobretudo, em entrevistas em profundidade realizada com 10 (dez) professores propositores, aos quais foi também aplicado um questionário. Foram ainda analisados documentos institucionais sobre a organização e desenvolvimento da proposta pedagógica do curso analisado.

O estudo revela, entre outras coisas, que o Curso Normal Superior analisado busca um redimensionamento da profissão docente, em que a prática docente, o conhecimento pedagógico e os conteúdos disciplinares a serem ensinados formam a base da formação do professor. O curso atende as diretrizes estabelecidas nas atuais políticas públicas oficiais, principalmente nos aspectos referentes aos componentes curriculares, que passam a incorporar os conteúdos específicos das séries iniciais e a prática educativa, sendo a docência o núcleo determinante de todo o processo educativo. Evidencia-se a ênfase na concepção de professor que como sujeito e intelectual é capaz de produzir conhecimentos, compreender a prática

docente, dialogar com seus próprios saberes, e a partir dessa reflexão re-significar a sua prática educativa.

Palavras-chave: formação, professor, curso normal.

ABSTRACT

This research accompanied and described the elaboration of a Teacher's College pedagogical proposal carried out by a group of teachers (proposing teachers), to understand the professional formation and concept of teacher of the initial grades of high school of this proposal. It was presumed that official directives, as well as the proposing teachers' professional history, influenced in different ways the process of elaboration. Therefore, a greater knowledge of these teachers' personal traits, education background and professional history, as well as of the legal edits on professional formation in the last few years, was sought. The evolution of professional formation and of the conception of teacher throughout the implementation, in the Pedagogy Courses, of the Teacher's College and of the Professional Normal School, were also studied.

This qualitative research was based on interviews carried out with 10 proposing teachers, who also answered a questionnaire. The institutional documents on the organization and development of the pedagogical proposal of the studied course were also analyzed.

The study shows that, among other things, the Teacher's College analyzed seeks a redefining of the teaching profession in which practice, pedagogical and specific, disciplinary content knowledge form the basis of teacher formation. The course meets the directives established by official public policies, especially in relation to curricular components, which incorporate the specific contents of the initial grades, making teaching the determining nucleus of the whole education process. There is an emphasis on the teacher as a subject and intellectual who is capable of producing knowledge, of understanding the practice of teaching, of dialoguing with his/her own knowledge and, from all this, of giving new meaning to educative practice.

Key Words: formation, teacher, teacher's college

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	20
1.1 - Delimitando as questões investigadas e os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.....	24
1.2 - Abordagem metodológica: descrevendo o percurso investigativo.....	27
1.3 - A escolha da instituição pesquisada.....	28
1.4 - A escolha dos sujeitos da investigação.....	29
1.5 - As entrevistas.....	30
1.6 - A coleta de documentos.....	32
1.7 - Questionário.....	32
1.8 - A organização e análise dos dados e informações coletadas.....	33
1.9 - A estrutura da dissertação.....	34
 2 - A FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO.....	 36
2.1 - O magistério e formação docente para o ensino primário: questões e debates iniciais.....	37
2.2 - A intensificação do debate sobre a formação do professor e sobre a sua profissionalização.....	46
2.2.1 -O magistério para as séries iniciais como uma habilitação nos cursos de pedagogia.....	51
2.3 - As recentes discussões sobre formação de professores no Brasil.....	56
2.3.1 - A formação do professor nas políticas públicas dos anos 90 no Brasil.....	65
2.3.2 - Os institutos superiores de educação e o curso normal superior.....	67

3 - OS PROFESSORES PROPOSITORES DO CURSO NORMAL SUPERIOR DA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS ANDRÉ LUIZ CARACTERÍSTICAS PESSOAIS, FORMAÇÃO ESCOLAR E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.....	79
3.1 - Traços pessoais e o meio familiar dos propositores do Curso Normal Superior.....	80
3.1.1 - Traços pessoais.....	80
3.1.2 - Características do meio familiar.....	81
3.2 - Percurso escolar dos professores estudados.....	83
3.3 - Trajetória profissional e experiência docente.....	89
3.4 - Local de trabalho.....	91
3.5 - Práticas culturais e estilo de vida dos propositores.....	92
3.5.1 - Atividades de lazer.....	97
3.6 - Participação em movimentos sociais/ associações.....	98
 4 - PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO NORMAL SUPERIOR: PROPOSTAS, DISCUSSÕES INICIAIS E REFORMAS POSTERIORES.....	100
4.1 - O curso normal superior.....	104
4.2 - A primeira proposta do curso normal superior.....	104
4.2.1 - A proposta de formação e a concepção do professor.....	106
4.3 - A segunda proposta do curso normal superior.....	114
4.3.1 - A proposta de formação e a concepção de professor.....	115
4.3.2 - As modificações introduzidas na segunda proposta de formação.....	117
4.4 - A terceira proposta do curso normal superior.....	122
4.4.1 - A proposta de formação e a concepção de professor.....	124
4.4.2 - As instituições escolares como espaço de formação.....	127
4.4.3 - Os sujeitos de formação.....	128
4.4.4 - O saber docente.....	129
4.4.5 - As modificações introduzidas na terceira proposta de formação.....	130
4.5 - A implementação da proposta: avanços segundo os propositores.....	141

4.6 - Dificuldades encontradas na implementação e desenvolvimento do curso normal superior nos depoimentos dos propositores.....	146
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157
APÊNDICES.....	165

LISTA DE SIGLAS

1. UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura	p.22
2. LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	p.23
3. ISEs - Institutos Superiores de Educação.....	p.23
4. CNS - Curso Normal Superior.....	p.23
5. CEE - Conselho Estadual de Educação.....	p.28
6. MEC - Ministério da Educação e Cultura.....	p.48
7. CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.....	p.48
8. ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação.....	p.53
9. ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação....	p.55
10. ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação.....	p.55
11. PNE - Plano Nacional de Educação.....	p.67
12. CFE - Conselho Federal de Educação.....	p.68
13. FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdade/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileira.....	p.77
14. OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.....	p.81
15. CEFET/MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.....	p.84
16. PUC- MINAS - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.....	p.86
17. UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais.....	p.86
18. UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais.....	p.86
19. USP - Universidade Estadual de São Paulo.....	p.88
20. FAE/UFMG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.....	p.88

21. ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.....	p.89
22. CAPE – Centro de Apoio Pedagógico.....	p.90
23. MPB - Música Popular Brasileira.....	p.95
24. FCHAL - Faculdade de Ciências Humanas André Luiz.....	p.101

LISTA DE FIGURAS

1. Quadro com a organização curricular.....	44
2. Quadro com a estrutura curricular.....	52
3. Quadro com o planejamento e organização da formação docente.....	74
4. Quadro com o curso de pós-graduação (<i>Lato sensu</i>).....	87
5. Quadro com a pós-graduação <i>stricto sensu</i>	87
6. Quadro com as instituições de trabalho atual.....	91
7. Gráfico com as preferências musicais dos propositores.....	95
8. Quadro com as preferências de leitura (jornais e revistas) e programações (TV e rádio) dos propositores.....	96
9. Quadro com a primeira proposta de formação docente.....	110
10. Quadro com a organização do currículo na primeira proposta de formação de professores.....	111
11. Quadro com a segunda proposta de formação docente: seus eixos articuladores e núcleos temáticos.....	118
12. Quadro com a organização do currículo na segunda proposta de formação docente.....	119
13. Quadro síntese da terceira proposta de formação de professores.....	130
14. Quadro com as ações na organização pedagógica.....	136
15. Quadro com a terceira proposta de formação de professores e seus eixos curriculares.....	137
16. Quadro com a organização do currículo e a distribuição das disciplinas na terceira proposta.....	139
17. Quadro com escolaridade dos pais/ocupação.....	184
18. Quadro com a escolaridade do cônjuge/principal ocupação.....	185
19. Quadro com escolaridade dos pais/ocupação.....	186
20. Quadro com escolaridade da avó paterna/ materna.....	187
21. Quadro com nome da escola onde cursou o nível médio.....	189
22. Distribuição por universidades.....	190
23. Quadro com a Pós-graduação <i>scrito sensu</i>	191

24. Quadro com os cargos ocupados nos últimos cinco anos.....	193
25 Quadro com localidades de viagens.....	194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Freqüência a clubes de lazer.....	97
Tabela 2. Faixa Etária.....	182
Tabela 3. Estado Civil.....	182
Tabela 4. Número de Filhos.....	182
Tabela 5. Renda.....	182
Tabela 6. Nível de escolaridade dos pais.....	184
Tabela 7. Nível de escolaridade dos pais.....	184
Tabela 8. Escolaridade do cônjuge ou companheiro.....	185
Tabela 9. Nível de escolaridade do avô paterno.....	185
Tabela 10. Nível de escolaridade do avô materno.....	186
Tabela 11. Nível de escolaridade da avó paterna.....	186
Tabela 12. Nível de escolaridade da avó materna.....	187
Tabela 13. Rede de ensino de nível médio.....	189
Tabela 14. Turno freqüentado no ensino médio.....	189
Tabela 15. Curso de nível médio.....	189
Tabela 16. Turno freqüentado no ensino superior.....	190
Tabela 17. Instituição de ensino superior.....	190
Tabela 18. Curso de ensino superior concluído (%).....	190
Tabela 19. Curso de ensino superior concluído.....	191
Tabela 20. Experiência docente.....	193
Tabela 21. Freqüência e localidade.....	193
Tabela 22. Participação em movimentos sociais.....	194
Tabela 23. Distribuição movimentos sociais/associações.....	194

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado constitui-se em um estudo sobre a formação de professores em um curso normal superior. O interesse por essa temática é fruto de inquietações advindas da minha trajetória como formadora e aprendiz em escolas de ensino fundamental e médio, com os profissionais da educação e, em particular, o professor. Trabalhando na rede pública e privada, percebe-se que cada instituição apresenta uma realidade própria, um *ethos* escolar que se configura a partir de um conjunto de interações e relações profissionais e pessoais que fazem de cada instituição um espaço social simultaneamente, universal e particular. A oportunidade de atuar na área durante a formação concedeu a oportunidade de conviver com experiências significativas, observando a prática docente, especialmente o trabalho no curso de magistério. Nesses espaços diferenciados, teve-se uma atuação como professora e coordenadora, participando efetivamente da formação de professores para as séries iniciais da educação básica. Essa experiência contribuiu para adensar as preocupações com a formação do professor e levou ao interesse por essa temática.

As discussões e questionamentos em relação aos cursos normais e de pedagogia no Brasil e as interrogações sobre os profissionais formados nesses cursos levantam inquietações a partir da minha atuação como uma profissional do campo da educação. De forma semelhante e igualmente preocupante, os índices de analfabetismo, repetência e evasão, que compõem um quadro de baixa escolaridade no País colocam em questão a qualidade da formação do professor para as séries iniciais do ensino fundamental.

A partir da década de 80, o debate entre os educadores e teóricos do campo educacional sobre a formação docente ganha prioridade entre as políticas educacionais. Weber (2000, p. 129) pontua que a questão da formação de professores retoma lugar de importância “a partir do momento em que se impõe, no debate educacional, a discussão sobre a qualidade do ensino ministrado nos

diferentes níveis e modalidades, como desdobramento da luta em favor da construção da cidadania e da retomada da democracia no país”.

Em diversos países, assim como no Brasil, tais políticas se voltam para a elaboração de diferentes propostas para a formação de professores para a educação básica, baseadas em projetos políticos pedagógicos e perspectivas históricas diferentes. Ao longo das duas últimas décadas, a maior parte dos países europeus e da América Latina empreendeu profundos processos de reformas educacionais, que resultaram numa forte revalorização do papel e da importância dos docentes, nas estratégias de mudanças dos sistemas educacionais até então vigentes. Desde a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO - vem concentrando sua atuação no sentido de cooperar com o governo e a sociedade civil, para que a educação seja capaz de garantir a todos uma formação cultural e científica que propicie o estabelecimento de uma relação mais autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações, vislumbrando a formação de cidadãos e de profissionais que tenham participação em esferas mais amplas da vida social. Para isso, são propostas novas concepções para a formação docente buscando, reverter a crise social que envolve a profissão docente. Nos países que efetivaram um processo de democratização social e política nos anos 80, como Portugal e Espanha, cresce o reconhecimento da escola e dos professores como protagonistas fundamentais nesse processo. Isso os levou a realizar significativas alterações nos seus sistemas de ensino, buscando, inclusive, elevar a formação de seus professores da escola básica para o nível superior (fenômeno ainda em processo), investindo também na formação inicial e contínua (CONTRERAS, 2002).

No Brasil, a formação de professores nos cursos normais tem sido um tema de estudos e pesquisas, por parte de vários profissionais e foco de mudanças a partir de políticas públicas que buscam na sua reestruturação a solução de problemas

crônicos que historicamente têm acompanhado o desenvolvimento desses cursos no Brasil. É nesse conjunto de questões que esta pesquisa se situa.

Na legislação atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN – lei nº 9.394/96, os Institutos Superiores de Educação - ISEs -, são apontados como a instituição para a formação de professores para a educação básica e, dentre eles os CURSOS NORMAIS SUPERIORES – CNSs -, como responsáveis pela formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Tal política põe em questão o processo de formação de professores para as séries iniciais desenvolvido nas escolas normais, de nível médio, e amplia o debate e discussões sobre o papel das universidades, nesse campo.

Na atual LDB, a concepção de docente dá importância ao papel profissional do professor e exige dele novas competências para atuar não somente na sala de aula, mas também para participar ativamente no trabalho coletivo da escola e junto à comunidade escolar. Ampliam-se, dessa forma, os limites da atuação docente na própria escola e fora dela. A atividade docente e a formação necessária para essa nova realidade educacional buscam integrar teoria e prática, diferentes saberes e conhecimentos exigindo uma prática profissional para além da simples transmissão de conhecimento, ocorrida, tradicionalmente, na formação profissional inicial.

A importância história do curso normal na sociedade brasileira, no entanto, é indiscutível, uma vez que, desde 1835, a ele tem sido atribuída a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Analisar as mudanças que ocorreram nesse curso torna-se, pois, fundamental para compreender as transformações pelas quais passou a formação dos professores de 1930 até a sua reformulação, em 1996, quando a aprovação da LDBEN n.9.394/96 ao incorporar debates e demandas de diferentes instituições educacionais coloca no texto dessa lei, a importância de se elevar à formação dos professores das séries iniciais, ao ensino superior.

1.1 Delimitando as questões investigadas e os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa

A partir da sanção da nova LDB, a ênfase na formação de professores por parte do poder público, na última década, é assim evidenciada. Essa temática ganha cada vez mais destaque no campo educacional na medida em que é editado um conjunto de regulamentações relacionadas à formação de professores a ser realizada nos ISEs.

As discussões mais recentes sobre a formação de professores dos anos iniciais permitem levantar indagações sobre como esse conjunto de diretrizes oficiais estaria sendo incorporado nos princípios e propostas pedagógicas que tem orientado a formação de professores dos CNSs.

De antemão, sabe-se que os cursos de formação inicial estão sendo chamados a adequar-se às orientações oficiais, porém, o movimento de educadores no contexto nacional, tem sugerido uma atitude de resistência à política oficial, sobretudo por parte dos movimentos organizados, como o caso da Anfope. No centro desse debate está a discussão sobre a regulamentação dos ISEs, bem como, a criação nestes, dos cursos normais superiores e a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores.

A legislação mais recente traz apontamentos e proposições que devem fazer parte da proposta pedagógica das novas instituições formadoras. Porém, entre as determinações legais e a construção dessas propostas, existem fatores que vão influenciar e traçar um caminho a ser construído. Nesse sentido, postula-se que, para além das diretrizes legais, os formuladores dos novos CNSs mostram uma trajetória no campo educacional e experiências profissionais encarnadas em suas concepções de formação docente e no papel social que atribuem ao professor. De forma semelhante, as instituições se desenvolvem a partir de uma história social que

não pode ser desprezada ou negada, pois transportam para a proposta a ser construída as marcas, os rostos do passado e dimensões institucionais que as fazem distintas, mas também, semelhantes a outras que se perderam no passado (CERTEAU, 1993).

No momento em que os ISEs e os CNSs são as mais recentes experiências do campo de formação de professores, considera-se pertinente nesta pesquisa conhecer como este projeto pedagógico tem sido formulado e desenvolvido e que semelhanças e diferenças podem ser identificadas entre esses projetos e as experiências anteriores de formação para o magistério realizadas nos cursos normais e nos cursos de pedagogia-habilitação magistério. Levando-se em conta que a proposta dos ISEs e do CNS introduzem modificações notáveis no processo de concepção e formação de professores para o ensino fundamental, focaliza-se nesta pesquisa uma instituição provedora do CNS, no intuito de acompanhar e analisar como está sendo construída a proposta desse curso e a concepção de professor nele incorporada. Tal interesse se fundamenta no pressuposto de que a incorporação das diretrizes apontadas na legislação sobre essa formação não acontece de forma automática. Haveria uma tensão constante entre o discurso oficial e a produção crítica, expressa em diferentes textos e contextos em que os ISEs se estabelecem. Indaga-se assim:

1. Como se deu a incorporação do curso normal superior na instituição pesquisada?
2. Quem são os professores responsáveis pela formulação da proposta pedagógica desse curso: seus traços pessoais, formação escolar e trajetória profissional?
3. Que concepções de formação e de professor fundamentam o projeto ou proposta pedagógica do CNS?
4. Como as políticas públicas para o CNS foram sendo instituídas na proposta de formação de professores desse curso?

5. Que especificidades e particularidades podem ser ressaltadas nesse projeto e como elas se interligam com a formação e trajetória profissional dos professores propositores?

As tendências investigativas de formação docente na contemporaneidade têm favorecido uma ampla discussão sobre o papel do professor no contexto educacional atual, bem como sobre sua formação e prática docentes. Os discursos nacionais e internacionais que emergem desses estudos enfatizam diferentes concepções de professor incorporadas em tipos definidos como professor reflexivo, professor pesquisador, professor crítico-reflexivo, professor intelectual transformador e outros. Tais perspectivas têm sido amplamente aceitas de forma acrítica, apoiadas numa onda de modismos que freqüentemente assola o campo educacional. Na vaga da onda, a salvação para educação brasileira e para seus problemas são postulados sem que se discuta o real significado dessas propostas de formação e concepções no âmbito da sociedade brasileira e da escola que temos.

No entanto, como toda profissão, o magistério tem uma trajetória sócio-histórica construída. O papel e o modelo de professor, as finalidades e exigências da educação em diferentes momentos históricos são fatores fundamentais no desenvolvimento dessa profissão. Acredita-se, assim, que diante da polissemia presente nos discursos, debates e estudos sobre a profissão docente e face às recentes políticas públicas para o setor com a criação dos ISEs e dos CNSs, se coloca a oportunidade para conhecer uma das propostas pedagógicas em desenvolvimento numa instituição formadora de docentes para as séries iniciais do ensino fundamental, a partir da narrativa, do acompanhamento e experiência dos professores formuladores e responsáveis pela construção e implementação dessas propostas nessa instituição. Objetiva-se assim:

1. apreender a proposta pedagógica de um CNS e, nela, a concepção de formação e o significado social atribuído à profissão docente e ao professor;

2. analisar as principais influências que emergiram ao longo do processo de formulação dessa proposta e em seu desenvolvimento institucional, em especial, aquelas relativas:

- a) às marcas institucionais características do ISE pesquisado;
- b) às políticas públicas atuais sobre a formação de professores;
- c) às experiências e trajetórias profissionais de seus professores formuladores.

1.2 Abordagem metodológica: descrevendo o percurso investigativo

Para responder as questões e objetivos formulados nesta pesquisa privilegia-se a utilização do método de investigação de caráter qualitativo, sem, no entanto, deixar de fazer uso de dados quantitativos quando eles se fizeram necessários. O método qualitativo agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a instituições, pessoas, locais e conversas, e que requer o uso de tratamento estatístico de dados descritivos, bem como análise dos conteúdos e narrativas de cunho mais qualitativo. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar as questões levantadas em toda a sua complexidade e em contexto natural. Predomina, portanto, nessa investigação, maior preocupação com o processo, do que o produto; valorizam-se as perspectivas dos participantes, a maneira como estes encaram as questões que estão sendo focalizadas, e a análise de dados tende a seguir um processo mais indutivo (BOGDAN e BILKEN, 1994). Porém, como nos lembra Alves (1991, p.54), a oposição entre qualitativo e quantitativo deve ser descartada: “a questão é de ênfase e não de exclusividade”. Dessa forma, alguns dados quantitativos, como fonte e suporte para a análise qualitativa, foram, quando necessário, devidamente coletados e considerados.

1.3 A escolha da instituição pesquisada

A opção pela instituição pesquisada se deu a partir dos seguintes critérios: ter sido uma das pioneiras na oferta do CNS, o qual se inicia a partir do ano 2000. A proposta desse curso foi elaborada antes mesmo de estarem concluídas as diretrizes propostas para a formação inicial de professores da educação básica, o que levou a mesma a tramitar por dois anos no Conselho Estadual de Educação - CEE. Constatou-se que a instituição acumulava experiência na formação de professores, pois, desde os anos 60, vem oferecendo cursos de licenciaturas. A instituição apresenta uma abrangência regional, recebendo alunos de vários municípios vizinhos.

A opção final por essa instituição exigiu ainda contatos iniciais com instituições provedoras do CNS com o intuito de comparar dados e informações sobre a instituição para fundamentar melhor a escolha da instituição pesquisada. Após conversas informais com diretores e coordenadores desses cursos e instituições e face à grande receptividade encontrada, a Instituição de Ensino Superior da Região Metropolitana de Belo Horizonte (Minas Gerais) foi definida como o *lócus* dessa investigação.

Uma vez definida a instituição, estabeleceram-se inicialmente contatos preliminares com a direção e a coordenação do CNS para propor o cronograma das visitas e as entrevistas previstas com os professores e propositores. A coleta de todas as informações e a aplicação dos instrumentos utilizados foi realizada entre os meses de maio a agosto de 2003.

Sempre que se dirige à instituição pesquisada, na estrada que dá acesso à cidade, percorre-se um cenário interiorano, com paisagens e pequenas fazendas, com diversas plantações, enfrentando, muitas vezes, a solidão daquela estrada no horário vespertino. Com tranquilidade guia-se durante os trinta minutos que separa a capital daquele pitoresco lugar. Ao se aproximar do local, depois de atravessar o

centro da cidade e um enorme vaivém de bicicletas, percorre-se uma estrada que liga o centro ao nosso lócus de pesquisa. Nesse momento uma sensação de paz e tranquilidade existente na localidade invade, expressando a hospitalidade bem peculiar daquela região pertencente à Grande Belo Horizonte. Várias foram as pequenas viagens feitas para realizar entrevistas, participar das reuniões de colegiado e coletar documentos referentes à criação da instituição e desenvolvimento do projeto pedagógico e a implantação do CNS.

1.4 A escolha dos sujeitos da investigação

A escolha dos professores encarregados da elaboração do projeto pedagógico do CNS e de sua implementação foi feita em função de sua participação efetiva nas três propostas construídas para o curso ao longo de sete anos.

O projeto atualmente em desenvolvimento é resultado do trabalho de três grupos de propositores, assim constituídos: o primeiro foi composto por quatro professores que se reuniram entre 1996 e 1998; o segundo congregou três professores que se encontraram sistematicamente entre 1998 e 1999 e o terceiro grupo reuniu cinco professores, que realizaram suas reuniões durante o ano de 2000. Esses três grupos de propositores totalizaram, assim, onze professores, e destes, dez foram de fato entrevistados. Alguns professores estiveram na elaboração das três propostas.

Três dos professores propositores não se encontravam na instituição. Um deles estava licenciado por motivo de doença, o outro para estudo, e um propositor já não pertencia mais ao quadro da instituição; desses, dois foram entrevistados: o que se encontrava em tratamento de saúde foi entrevistado em sua residência, o que havia se desligado da instituição, no seu trabalho, conforme disponibilidade dos dois, após contato telefônico. Quanto ao que se encontrava afastado para o doutorado, foi feita a tentativa via telefone, mas não houve possibilidade de atendimento naquele momento, uma vez que se preparava para a banca de qualificação de seu doutorado.

As entrevistas se realizaram com a perspectiva de ouvir os propositores, a trajetória profissional de cada um, conhecer o perfil do professor desejado para o CNS, os fundamentos teóricos que sustentavam a proposta de formação docente defendida, bem como sobre a organização pedagógica do CNS e seu processo de implantação na instituição.

1.5 As entrevistas

As entrevistas foram realizadas em dois momentos. Num primeiro, uma entrevista exploratória foi feita com três dos propositores com o objetivo de coletar os dados e as informações que auxiliassem a elaboração do questionário e do roteiro de entrevista a ser realizada com todos os propositores, para aprofundar os temas que permitiram a apreensão de suas propostas de formação e da organização pedagógica do curso. Essa estratégia possibilitou amplo campo para novas indagações e novas hipóteses que foram surgindo à medida que as informações coletadas foram sendo analisadas.

Segundo Ludke e André (1986), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, sendo uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Especialmente as entrevistas não totalmente estruturadas permitem uma interação entre quem pergunta e quem responde, possibilitando, ao entrevistado, discorrer sobre o tema proposto de maneira tranqüila. A grande vantagem da entrevista é a captação imediata da informação desejada.

1º momento

Foi realizada uma entrevista exploratória (APÊNDICE A) com três dos sujeitos da pesquisa. A escolha desses não se deu ao acaso. Algumas características, tais como experiência na instituição,

participação da elaboração da proposta pedagógica do curso e conhecimento significativo dessa proposta foram determinantes no momento dessa escolha. Um desses propositores esteve presente nos três grupos que trabalharam na elaboração das propostas construídas e os outros dois participaram da elaboração de uma das três propostas. Garantiu-se, assim, a presença nessa entrevista de, no mínimo, um membro de cada uma das propostas. Esses sujeitos foram indicados pela própria coordenação e direção da instituição, após a explicação, pelo pesquisador, dos objetivos propostos no estudo. Duas entrevistas foram realizadas na própria Instituição e uma na universidade onde o professor está cursando o doutorado. Essas entrevistas contribuíram para a elaboração do questionário e do roteiro da entrevista semi-estruturada que, em média, tiveram uma duração de cinquenta minutos.

2º momento

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (APÊNDICE B) com dez professores, por elas propiciarem a flexibilidade necessária para os atores discorrerem com liberdade sobre as questões abordadas. Esse tipo de entrevista permite descobrir aspectos de uma determinada experiência, no caso, a experiência na elaboração da Proposta Pedagógica do Curso Normal Superior. Oferece, ainda, a vantagem de obter dados comparáveis entre os vários atores entrevistados. A entrevista foi elaborada antecipadamente, a partir de um roteiro das questões retiradas da entrevista exploratória, do questionário e após uma análise em profundidade de documentos coletados junto à Instituição. Buscou-se, então, apreender as narrativas desses atores sobre a proposta do curso, bem como suas trajetórias escolares, formação e trajetória profissional.

As entrevistas aconteceram em horário e local previamente combinados com os sujeitos, todas foram gravadas com a autorização dos mesmos de modo a registrar, com a maior fidelidade possível, as narrativas desses professores. O tempo de entrevista com cada um dos sujeitos foi em média de duas horas. Os professores se sentiram envolvidos com os temas abordados e era com entusiasmo que relatavam

suas experiências, refletiam sobre a formação docente e discorriam sobre a proposta do curso por eles elaborada, sendo, inclusive, abordadas críticas com muita naturalidade.

Três foram os lugares escolhidos para a realização das entrevistas: cinco atores indicaram a residência, quatro o local de trabalho e um o local de estudo (universidade). Após a realização, as entrevistas foram transcritas pela própria investigadora, o que muito contribuiu para análise dos dados.

1.6 A coleta de documentos

Foram coletados os seguintes documentos junto à instituição pesquisada: as três propostas do Projeto Pedagógico do CNS assim denominadas: Projeto de Criação do Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (setembro/1998), Projeto: Curso Normal Superior (1999) e Curso Normal Superior: apresentação do curso (Volume I / 2002) e Projeto Pedagógico (Volume II 2002), Planos de Curso, Projeto Institucional de Formação Docente (fevereiro/2003) e um Guia Acadêmico da Faculdade (2003).

1.7 Questionário

Um questionário (APÊNDICE C) com 54 questões (composto por 45 questões quantitativas e 9 qualitativas) foi aplicado e respondido por dez dos onze propositores do Curso Normal Superior. As questões foram elaboradas após as entrevistas preliminares e organizadas em três partes:

- dados pessoais procurando identificar os propositores pesquisados, nível de escolarização de seus pais e familiares e renda familiar;
- dados sobre a formação escolar e profissional dos propositores.
- dados sobre as práticas culturais e científicas dos propositores.

Os dez questionários foram submetidos à tabulação, sendo importante ressaltar que nela foram utilizados programas estatísticos específicos, capazes de registrar, armazenar e prover as devidas informações requisitadas. Para realizar este trabalho, o questionário foi reagrupado em temas no intuito de facilitar a análise dos dados.

Deve-se observar que, devido ao elevado número de questões apresentadas no questionário, foi feita uma seleção das respostas para serem analisadas de forma mais aprofundada, ao longo da dissertação. A opção foi a de concentrar a discussão nos dados mais pertinentes aos objetivos da pesquisa.

1.8 A organização e análise dos dados e informações coletadas

O material discursivo obtido foi analisado mediante a realização das entrevistas pelo método de análise do discurso, no qual se organizaram as categorias de análise que emergiram dos discursos produzidos pelos sujeitos, percebidas por meio dos elementos mais significativos e dimensões mais relevantes para os objetivos propostos nesta pesquisa.

Os dados quantitativos e informações obtidos por meio dos documentos consultados e dos questionários aplicados foram inicialmente codificados e organizados em categorias de análise mais amplas. Foram posteriormente reorganizadas e agregadas de modo a separar exaustivamente os conteúdos de acordo com as informações que continham. Chegou-se, assim, às seguintes categorias de análise:

- traços pessoais e o meio familiar dos propositores;
- características do meio familiar;
- percurso escolar dos professores estudados;

- trajetória profissional e experiência docente;
- local de trabalho;
- práticas culturais e estilo de vida dos professores;
- atividades de lazer;
- participação em movimentos sociais/associações.

Segundo Berelson (1971), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto da comunicação. A análise do discurso, utilizada de forma complementar, se propõe a realizar leituras reflexivas e críticas sem reduzir o discurso à análise de aspectos puramente lingüísticos.

A utilização de três instrumentos na coleta de dados: as entrevistas, o questionário e a análise documental possibilitaram compreender e apreender tanto os dados objetivos sobre a proposta em estudo, quanto a experiência subjetiva dos propositores, o que contribuiu para uma análise diversificada e aprofundada do objeto de pesquisa.

1.9 A estrutura da dissertação

Esta dissertação foi organizada em quatro capítulos e uma conclusão.

Após uma introdução, o capítulo 2 analisa as discussões sobre a formação de professores para as séries iniciais da educação básica no Brasil, destacando, nos anos 90, as orientações oficiais de regulamentação dos ISEs, do CNS e das novas diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores. Examina e discute como foram constituídos os ISEs dentro desses o CNS.

O exame e a discussão da trajetória profissional e acadêmica, experiência docente, as características pessoais dos propositores e seus familiares estão no capítulo 3.

O capítulo 4 examina a história e a proposta pedagógica do CNS pesquisado, a sua organização pedagógica e discute a percepção dos propositores sobre tal proposta.

Nas considerações finais, discute-se sobre a concepção de formação de professor e o significado profissional existente dentro da proposta pedagógica do CNS analisado, as contradições, dilemas e relações existentes entre esta proposta, as políticas públicas e o conhecimento epistemológico considerado necessário para a formação de professores.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO

Apresentam-se neste capítulo as transformações que se processaram no campo da formação de professores no Brasil, identificando três momentos considerados mais significativos em tal processo:

1. questões e debates iniciais.
2. a intensificação do debate sobre a formação do professor e a profissionalização do magistério;
3. as discussões sobre a formação de professores no Brasil a partir dos anos 80.

2.1 O magistério e formação docente para o ensino primário: questões e debates iniciais

Percebe-se que as preocupações com a formação do magistério para o ensino primário, embora estivessem presentes no âmbito da sociedade brasileira desde o Império, poucas foram as iniciativas concretas que, de fato, priorizaram a questão da qualificação do professor primário e a implantação de forma mais sistemática das escolas normais. Segundo Brzezinski (1999, p.84),

voltar ao século XIX é constatar que, durante o Império, as Escolas Normais eram criadas primeiramente por decreto e que, por falta de condições de se estabelecerem como verdadeiros centros de referência de formação de professores, eram improvisadas para serem logo extintas e depois reabertas, “depois reextintas e novamente reabertas, numa interminável sucessão de avanços e recuos muito próprios daqueles dias.

Vê-se assim, que, no Brasil, a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental definiu como seu local privilegiado, as escolas normais, de nível

médio, criadas, sobretudo, a partir do século XIX, no período imperial. São exemplos dessa iniciativa as escolas de Niterói, Bahia, Ceará, Pará e São Paulo (BRZEZINSKI, 1999). Esses cursos se organizavam em três anos de formação básica e pedagógica, seguidos de um ano de prática ou de estágio final supervisionado.

O nível de escolaridade das primeiras escolas normais surgidas no País não ultrapassava, porém, o nível e o conteúdo dos estudos primários, como se pode depreender de um dos pré-requisitos apontados para ingresso em 1835: o domínio da leitura e da escrita. No Brasil Império, as escolas normais não haviam alcançavam ainda o nível do curso secundário, sendo inferiores a este quer no conteúdo, quer na duração dos estudos. A formação pedagógica era reduzida, limitando-se a uma ou duas disciplinas: pedagogia e/ou metodologia, acrescida às vezes de legislação e administração educacional (TANURI: 2000).

As políticas públicas para a escola normal e para o ensino primário, bem como as práticas de formação, segundo Lelis (1990), eram de responsabilidade e competência das províncias, o que fez com que as reformas efetuadas no País, até 1946, ficassem muito restritas aos limites de cada província. Não havia uma legislação nacional sobre o assunto, e inexistia um órgão central, nacional, que integrasse as escolas normais de todo o Brasil. Quanto ao currículo, os cursos compunham-se de disciplinas de cultura geral e apenas algumas de caráter pedagógico, precárias do ponto de vista da formação técnica profissional.

A partir da década de 20, entretanto, esse quadro vai se modificar, tanto por fatores de ordem econômica, política e social, como por movimentos educativos de caráter ideológico. O acentuado processo de industrialização e urbanização, que se delineia nos principais centros urbanos, contribui de forma incisiva para uma nova composição de classes e camadas sociais no País, promovendo um aumento na demanda pela escolarização, na medida em que se passa a requerer do indivíduo um maior preparo escolar.

A partir dessa década, o debate educacional ganhou um espaço mais amplo de discussões, deixando de ser uma questão isolada e passando a ser percebido como um problema nacional. Havia o desejo de homogeneizar culturalmente a população brasileira. As elites intelectuais do País tinham como horizonte o papel do ensino público na formação da nacionalidade. Cabia ao Estado brasileiro a responsabilidade de tirar a população do atraso em que se encontrava por meio da universalização do ensino público. O Brasil precisava construir-se como nação e promover a modernização econômica, política, institucional e cultural. Faltava aos brasileiros o conhecimento de sua realidade e de suas potencialidades para modificar suas condições de vida. A instrução popular passa a ser considerada o primeiro passo para a construção da identidade nacional, tendo sido feitos grandes esforços para a expansão da escola normal e de cursos de magistério em todo o Brasil. (CAMPOS, 1940; NAGLE, 1974; CARVALHO, 1995)

O processo de expansão da escola normal no País acompanha de perto o processo de expansão da escola primária pública nos estados e vem acompanhado do fenômeno da feminização do magistério. O magistério foi um dos primeiros campos profissionais a se abrir para as mulheres. As mudanças advindas com a construção e administração do Estado brasileiro, bem como o processo de transformação da ordem econômica possibilitou aos homens novas oportunidades de trabalho sem, no entanto, ofertar as mulheres às mesmas possibilidades. O ingresso maciço das mulheres na profissão docente vai se configurando, então, a partir de algumas características que se destacam: acreditava-se que as atividades desenvolvidas no magistério guardavam uma proximidade com as funções maternas, pois possibilitavam a compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, facilitando a realização do trabalho no lar, o cuidar da casa, do marido e dos filhos e a aceitação de uma atividade profissional fora de casa. As habilidades femininas para ser dona de casa e esposa, adquiridas sob o regime patriarcal brasileiro, haviam desenvolvido na mulher um conjunto de traços e também de características como docilidade, submissão, sensibilidade, paciência, julgadas

também necessárias ao exercício do magistério. O magistério como profissão feminina se configurava, assim, como uma síntese perfeita entre o ensino / maternidade / funções domésticas.

O magistério torna-se, então, uma profissão essencialmente destinada à mulher cuja formação, além do ensino para o exercício docente nas séries iniciais deveria se caracterizar como um prolongamento das funções domésticas de mãe e de dona de casa. Os cursos de formação para o magistério, além das habilidades necessárias para o exercício da profissão docente, passaram a conter em seus currículos disciplinas voltadas para as *prendas domésticas* (bordar, desenhar, pintar, crocheter) contemplando, dessa forma, o domínio dos trabalhos domésticos como essencial na formação das moças e professoras. A feminização do magistério, segundo os estudos de pesquisadores como Novaes (1987), Nunes (1982), Candau (1987), Enguita (1991) e Ferreira (2002) dentre outros, acabou contribuindo para a desvalorização da profissão docente, e constataram que, em contraposição, o magistério respondeu à necessidade da introdução da mulher na força de trabalho.

Ferreira (2002), em seus estudos sobre os fatores que levaram à desvalorização do magistério, traz à discussão o período compreendido entre o início do século XX e meados dos anos 50, quando o professor ocupava um elevado *status* social, era um profissional valorizado e respeitado no meio social em que atuava e sua imagem era, freqüentemente, relacionada ao *sacerdócio*, ao *dom*, à *vocação*. Ao docente se atribuía a mesma imagem dos religiosos e, dessa forma, a sua figura estava quase sempre atrelada ao sacerdote e suas qualidades. O sagrado se manifestava na música, no periódico, na legislação oficial, na arquitetura e até no mobiliário da sala de aula, que colocava o mestre em um plano superior ao do aluno.

Vestida de azul e branco
Trazendo um sorriso franco
No rostinho encantador,
Minha linda Normalista
Rapidamente conquista

Meu coração sem amor¹(...)

Se eu não fosse imperador, desejaria ser professor. Não conheço missão maior nem mais nobre que a de dirigir as inteligências juvenis e preparar os homens do futuro².

Após a Revolução de 1930 e sob a inspiração do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, a escola passa a ser considerada um instrumento de transformação da ordem social tradicional.

A educação nesse período tinha o professor como peça fundamental de um projeto nacional de transformação econômica, política e social, para o que era essencial a educação do povo brasileiro. Esperava-se que socialmente a escola primária fosse o espaço privilegiado para a difusão de novos hábitos e valores, com o intuito de construir a nação brasileira o que pressupunha formar o cidadão. Nesse sentido, os programas de ensino: história, moral e cívica, língua pátria ajudariam nessa formação, bem como a criação de atividades e de rituais simbólicos de exaltação da nacionalidade, como o culto à bandeira, festas cívicas e execução do hino nacional dentre outros.

A professora transforma-se, assim, em modelo vivo de virtudes nacionais, com a missão de civilizar o povo e moldar seus jovens alunos. Para isso, deveria também mostrar uma boa conduta moral, ter aversão aos jogos, à bebida, à mentira, ter sentimento de caridade e de amor ao trabalho etc. Cabia à professora, no início dos anos 30, em termos simbólicos, ser a *construtora da nação*. Ela representava a heroína, a missionária e, além de reunir todas as qualidades da construtora da nação, deveria também apresentar uma aparência física e social de uma grande nação que não éramos e nem somos até hoje (MULLER, 1999).

Esse período foi caracterizado por um ensino humanístico, de cultura geral. As disciplinas teóricas ressaltavam o papel da escola na transformação da sociedade. Buscava-se formar um professor que, como modelo, deveria dirigir todo o processo

¹ Música intitulada Normalista (1949) sendo os seus autores: Benedito Lacerda e David Nasser.

² Parte do texto da matéria publicada no Jornal do Brasil em 15/10/1955. (Frase de D.Pedro II)

de aprendizagem e, como autoridade, tinha a missão de transmitir conhecimentos e hábitos que modelassem a mente e a vontade. O ensino, ao enfatizar a formação teórica, o faz sem a preocupação de articulá-lo à prática educacional.

Ao professor primário era atribuído um elevado *status* na sociedade e um poder que emanava distinção e importância da sua missão social junto aos seus alunos. Sua superioridade moral e intelectual, assim como sua missão de transmitir aos alunos os valores morais do seu tempo e o amor à coletividade, lhe conferiam posição de autoridade, de respeito e de valor social. Sua formação tinha como um dos focos principais a transmissão do conhecimento que ele deveria dominar sobre as disciplinas escolares. Socialmente deveria contribuir para a formação de futuros profissionais inseridos de forma equilibrada na sociedade, uma vez que responderiam pelo progresso da nação. O mestre era um agente da formação integral de seus alunos e, portanto, deveria corresponder às exigências do seu tempo, para criar as condições necessárias às mudanças sociais.

Camargo (1995) analisa a cultura escolar brasileira entre 1928 e 1958, a partir do estudo da construção histórica da escola Joaquim Ribeiro de Rio Claro. Os materiais investigados nas décadas de 30, 40 e 50 reforçam a tese da feminização do magistério, realçando que, além da formação da professora, o curso normal destinava-se também à formação da dona de casa e da mãe de família, exemplificando os conteúdos inseridos nos cadernos de disciplinas como trabalhos manuais e economia doméstica, em especial, a educação doméstica e higiene. Destacam ainda que as estudantes freqüentavam o colégio para aumentar seu conhecimento e instrução com o objetivo de realizar melhor sua tarefa de mãe de família. Evidenciam ainda que os professores eram considerados apóstolos da *civilização* o que vai lhes permitir gozar, nesse período, de alto prestígio e consideração, transformando o magistério em objeto de um incontestável reconhecimento social.

Em termos nacionais, a organização das escolas normais somente ocorre em 1946, com a Reforma Capanema. Pela primeira vez, a União determinou diretrizes gerais, para todo o País, no que se refere à formação do magistério primário em escala nacional. As escolas normais constituíam uma modalidade de ensino no nível do ensino médio, o qual incluía, ainda, o ramo secundário (clássico e científico) e o ramo técnico (escolas agrícolas, comerciais, industriais). 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, 1978 p.164).

Além dessas finalidades, a estrutura dos cursos e seus currículos foram também definidos. Os cursos normais seriam oferecidos em dois níveis: de 1º ciclo como curso de formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, funcionando em escolas normais regionais; de 2º ciclo, dando continuidade aos cursos de formação de professores primários, com duração de três anos, funcionando nas escolas normais. Criaram-se também os institutos de educação considerados escolas modelo, cuja função seria a formação do professor para o ensino primário, pré-primário e dos especialistas para as funções de administração, orientação e inspeção. Os currículos foram definidos pelo artigo 7º, sendo fixos para todas as escolas normais, apresentando diferenças para os cursos de 1º e 2º ciclos.

A organização curricular desses cursos estava assim configurada conforme quadro que se vê na figura 1.

Decreto-lei 8530-02/01/1946

Ensino Normal – Curso de 1º ciclo

1ª Série: Português, Matemática, Ciências Naturais, Geografia Geral, Desenho / Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Educação Física

2ª Série: Matemática, Ciências Naturais, Geografia do Brasil, Desenho / Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Educação Física

3ª Série: Português, Matemática, Anatomia/Fisiologia, História Geral, Desenho / Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Educação Física

4ª Série: Português, Higiene, História do Brasil, Desenho/Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Educação Física, Psicologia/Pedagogia, Didática e Prática do Ensino

Ensino Normal – Curso de 2º ciclo

1ª Série: Português, Matemática, Física e Química, Anatomia e Fisiologia Humanas, Música e Canto Orfeônicos Desenho/Artes Aplicadas, Educação Física/Recreação e Jogos

2ª Série: Música e Canto Orfeônico, Desenho/Artes Aplicadas, Educação Física/Recreação e Jogos, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Higiene, Educação Sanitária, e Puericultura, Metodologia do Ensino Primário

3ª Série: Música e Canto Orfeônico, Desenho/Artes Aplicadas, Educação Física/Recreação e Jogos, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Higiene, Educação Sanitária e Puericultura, Metodologia do Ensino Primário, Sociologia da Educação, História e Filosofia da Educação, Prática de Ensino

Figura 1 – Quadro com a organização curricular

Fonte – Decreto-lei 8530-02/01/1946

Percebe-se, em ambos os currículos, que as disciplinas de formação geral predominam sobre as de caráter profissional, mostrando um comprometimento em relação à formação do professor, no que diz respeito à formação técnica, científica bem como, à prática profissional.

Em termos nacionais, após a promulgação da Reforma Capanema, de 1946, várias foram as tentativas, ao longo do século XX, para modificar essa formação. A primeira delas é encontrada na Lei n. 4.024/61, que, embora elaborada numa fase de expansão acelerada da economia e de grandes transformações sociais no País, não alterou significativamente a preparação de normalistas para o ensino primário. Segundo Saviani (1987), essa lei resultou de uma longa gestação que teve início em 1946 e só se completou com sua promulgação em 1961, reduzindo-se conseqüentemente o impacto social das alterações nela propostas.

Parece consensual na percepção de vários autores, que até a década de 60 não terem ocorrido alterações substantivas na formação de professores para as séries iniciais do ensino, apesar do crescimento das escolas primárias, do corpo docente e uma maior democratização do ensino.

Pereira (1969) em um dos primeiros estudos sobre a profissão docente no estado de São Paulo argumentava que foram três as funções sociais desempenhadas pelas escolas normais no Brasil: a primeira colocava como finalidade das escolas normais formar professores primários, contribuir para o desenvolvimento cultural da comunidade, desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativas a educação da infância e aperfeiçoar a formação inicial dos professores primários; a segunda indicava que tais escolas, possibilitavam a mulher acomodar o padrão “doméstico” com o padrão “profissional”. Neste sentido tais escolas funcionavam como *colégios para moças* que preparavam para o desempenho de papéis maternos. A terceira função desempenhada pelos cursos normais fazia destes, cursos preparatórios ou propedêuticos para o ensino superior, principalmente aos cursos de pedagogia, letras e história.

Percebe-se assim, que desde sua criação, as escolas normais se desviavam de suas finalidades precípuas sofrendo críticas por parte dos educadores e do próprio estado. Dentre elas, sobressaem a sua evolução lenta, sua organização fragmentada, um currículo que oferecia uma formação geral, superficial e simplificada, cuja ênfase tecnopedagógica privilegiava o ingresso imediato dos professores no mercado de trabalho.

2.2 A intensificação do debate sobre a formação do professor e sobre a sua profissionalização

Somente com a promulgação da Lei n. 5.692/71, o curso normal passa por uma alteração mais profunda, ao se implantar de forma universal e compulsória, a profissionalização do ensino de segundo grau. Segundo Mafra e Casasanta (2002), os currículos das escolas normais foram transformados e reduzidos a uma habilitação específica para o magistério. O ensino normal se descaracteriza para se adequar ao modelo de profissionalização imposto para todo o segundo grau, independentemente da modalidade anterior que lhe resguardava maior identidade e a especificidade. O currículo desse curso passa a ser constituído pelo núcleo comum de formação geral, obrigatório em âmbito nacional e uma parte especial, totalizando 3.000 horas. Na formação geral, estavam incluídas as disciplinas de formação básica nas áreas de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências. A formação especial se constituía de fundamentos da educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, didática e prática de ensino (PIMENTA E GONÇALVES, 1990). Por sua vez, os institutos de educação, pouco a pouco, foram sendo também transformados para se adequar a essa legislação.

A formação de professores para ministrar aulas nas séries iniciais gradualmente vai se alojando nos cursos superiores de pedagogia constituindo a habilitação magistério, uma dentre as demais oferecidas nesses cursos. As escolas normais vão

assim perdendo o seu lugar privilegiado na sociedade e se descaracterizando como um curso de formação profissional, que oferecia a formação específica para o Magistério primário. A organização do curso de magistério, sob a forma de habilitação, acelerou a perda de identidade anteriormente conquistada no Ensino Normal, além de se apresentar esvaziada em conteúdo, pois não conseguia responder por uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente, problemas que sempre acompanharam a formação do professor no Ensino Normal.

A transformação do curso normal na habilitação para o magistério no 2º grau refletia uma tendência tecnicista causando um enorme prejuízo para as questões concretas da escola de 1º grau. Isto porque se reduziu a carga horária destinada às disciplinas pedagógicas, esvaziando-se a habilitação profissional em termos dos conteúdos que integravam uma formação geral adequada, bem como, os que permitiam uma formação técnica-pedagógica consistente. Mello, Maia, e Britto(1983), Pimenta(1990) e Gonçalves e Gonçalves(1998), dentre outros, apontam o esvaziamento, a desmontagem, a desestruturação, a perda de identidade ou a descaracterização sofrida pela escola normal no período.

Resumidamente, Warde (1983) mostra em seus estudos que a Lei N. 5.692/71 provocou dois tipos de reação: um primeiro momento de empolgação geral, uma vez que essa lei instituiria a escola única e democrática, e um segundo momento de desânimo, descrédito e, por fim, de rejeição. Franco (1994), de forma semelhante, afirma que a proposta de ensino desta lei foi irrealista e que os resultados de sua pesquisa comprovam o fracasso em que se encontrou o ensino médio após a mesma.

Ela argumentava que, para resolver as dificuldades que se instalaram no ensino de 1º grau e que se expressavam nos índices alarmantes de evasão e repetência, uma das alternativas seria a reestruturação da formação de professores e, que para isso,

era imprescindível existir vontade política por parte dos órgãos governamentais, para investir nessa formação, no nível de ensino médio.

Mello, Maia e Britto (1983), em estudos realizados sobre a formação do professor de 1º grau, chamam a atenção para as profundas alterações que ocorreram nas condições de trabalho do professor face o crescimento quantitativo da escola básica ao longo dos anos 70. Segundo elas, o professor deixou de ser um *artesão autônomo* diante das decisões sobre o que ensinar e como transmitir e avaliar o que ensina, para estar diante de um novo quadro, cujo preparo político e profissional tornava-se imprescindível. Indagam que tipo de formação poderia levar o professor a assumir um papel mais ativo e menos dependente dentro da sala de aula. Sugerem haver a necessidade de medidas para reformular os cursos de habilitação ao magistério, pois a formação do professor para as séries iniciais do primeiro grau precisava responder de maneira mais adequada às necessidades de escolarização básica da população.

Corroborando esse argumento, Gatti (1997) afirma que até o final dos anos 60, as escolas primárias atendiam camadas minoritárias da população brasileira e mantinham a tendência elitista da educação. Com a democratização da escola, ocorrida a partir dos anos 70, grande contingente das camadas populares chega à mesma, alterando a sua composição social. A partir de então, a escola primária vem apresentando altos índices de evasão e repetência, levantando dúvidas sobre a formação e a competência dos professores para lidar com as questões educacionais, que emergiam das necessidades educacionais apresentadas por essa nova população escolar.

Tal quadro fez com que, no início dos anos 80, o Ministério da Educação e Cultura – MEC - reativassem os estudos sobre a formação de recursos humanos para a educação, o que culminou com um encontro nacional em 1983 para tratar desse assunto. Dentre as iniciativas para apoiar a melhoria desse curso, Santos (1994) aponta que, na década de 80, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

priorizou a política de revitalização da escola normal, tendo como principal ação o Projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM. Em 1984, em convênio com o MEC, esta Secretaria implantou experimentalmente, por meio de um projeto piloto, trinta e uma unidades desses centros com o objetivo de resgatar a finalidade e o papel da escola normal. Tratava-se do redimensionamento da mesma, sobretudo em seus aspectos qualitativos.

Segundo Tanuri (2000), a intenção era a de criar um tipo de escola de formação de professores que pudesse promover a atualização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, desenvolver práticas inovadoras e pesquisa, formar professores leigos, atuar como agente de mudanças. Essa autora aponta ainda que a base desse projeto era a de uma escola normal que, além de ter uma dimensão ampliada para oferecer formação inicial e continuada, obedeceria a diretrizes gerais, adaptáveis às situações específicas dos estados. Foram implantados em quinze estados da federação como Alagoas, Minas Gerais, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Sul dentre outros e, inicialmente, estiveram vinculados ao apoio financeiro do MEC, sendo depois assumidos por alguns estados.

Percebe-se, que nos 40 anos de sua existência, os cursos de magistério de nível médio apresentaram dificuldades e limites, que foram se agravando ao longo do tempo, sendo recorrentes as dificuldades para formar e profissionalizar adequadamente os seus professores. Na organização dos cursos de magistério sob a forma de habilitação profissional, constatava o esvaziamento dos conteúdos, que integram uma formação geral adequada, bem como os que permitem uma formação técnico-pedagógica consistente. Essa visão restrita e apressada de formação técnica contribuiu para uma desqualificação ainda maior do professor, acelerando igualmente a sua desvalorização social. Na análise de Pimenta (1990), os currículos desses cursos reúnem problemas que parecem nos remeter sempre ao ponto de partida e ressalta, dentre esses, a falta de unidade teórica, que se observa nas disciplinas compartimentadas e fragmentadas, estágios que, muitas vezes, não chegam a ser realizados, a desarticulação entre as disciplinas do núcleo comum e

da parte profissionalizante e o esvaziamento do conteúdo que não responde adequadamente nem a formação técnico-pedagógica, nem a formação geral.

Mafra (1998, p.13) aponta que “tais dificuldades se assentam, assim, em uma concepção de formação docente que separa o conteúdo da formação do treinamento pré-serviço, e ambos da teoria pedagógica e da prática docente vivida e acumulada pelos profissionais da educação”.

Esse conjunto de problemas expressa um modelo de formação que, desde os anos 60, não tem assegurado aos professores as habilidades e capacidades necessárias para garantir uma educação de qualidade. Devido a esses fatores, nos anos 80, os estudiosos apontam novas propostas de formação que permitam ao professor interpretar, analisar e refletir sobre a realidade em que atua para poder nele intervir. Tornou-se, assim, essencial que as faculdades de educação e universidades reestruturassem o currículo dos cursos de formação em busca de um novo modelo de formação dos seus profissionais da educação.

Desde o final do século XX, assistimos, assim, à transformação do modelo de formação dos profissionais da educação, que, desde os meados dos anos 80, passa a ser concebido como integrando três momentos que se complementam e se aprofundam: o momento da formação inicial, o momento da formação em serviço e o momento da formação continuada. Percebe-se uma forte revalorização do papel e da importância dos docentes, nas estratégias das reformas educacionais desencadeadas desde então. Torna-se, então, consensual a proposta de que a formação deva ser realizada em nível superior para o profissional que atua nas séries iniciais da escolarização e a necessidade de se formar um professor capaz de garantir a legitimidade e a eficácia de sua ação docente. Quais seriam, portanto, as características inerentes à atividade docente que responderiam hoje por uma formação profissional mais adequada de professores?

2.2.1 O magistério para as séries iniciais como uma habilitação nos cursos de pedagogia

A formação de professores primários tradicionalmente realizada nas escolas normais desde 62 é igualmente incorporada aos cursos de pedagogia³. A partir da década de 60, tem início um processo de redefinição desse curso.

Libâneo e Pimenta (2002) apontam que o Parecer n. 251/62 estabelece que a formação de professores para atuarem no magistério dos cursos normais se fará nos cursos de pedagogia para além dos técnicos em educação. Nesse parecer, anuncia, ainda, a possibilidade de a formação do professor para o curso primário se realizar em nível superior sem, no entanto, especificar que instituição seria responsável por ela. Em 1969, o Parecer n 252, que vigorou até a promulgação da nova LDB de 1996, ao definir a estrutura curricular do curso de pedagogia, estabelece que a função desse curso era de formar professores para atuar no curso de pedagogia e nas séries iniciais do ensino fundamental além de formar os especialistas de educação (administrador, supervisor, orientador e inspetor). Nesse parecer, é estabelecida uma duração mínima de 2.200 horas distribuídas em três anos e no máximo sete anos letivos. A estrutura curricular era composta por duas partes, como se vê na figura 2.

-
- ³ O surgimento dos cursos de pedagogia no Brasil está relacionado com a criação da faculdade de filosofia, ciências e letras, em 1939. A clientela potencialmente formadora dos cursos de formação de professores era constituída por mulheres concluintes de cursos normais. O curso de pedagogia naquela ocasião tinha dois objetivos: destinava-se a formar bacharéis (técnicos de educação) e os licenciados em pedagogia, inaugurando o que veio a denominar-se esquema 3+1, ou seja, o aluno, após a conclusão do bacharelado, matriculava-se no curso de licenciatura. Esses cursos constituíam-se, assim, em dois blocos separados, que definiam funções sociais e valor diferenciados a cada um.

Parecer nº 252/69

Primeira parte

Núcleo comum: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática

Segunda Parte

Parte Diversificada: (compreenderia de acordo com a habilitação específica e conforme as possibilidades de cada instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior, Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Princípios e Métodos de Administração Escolar, Administração na Escola de 1º grau, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, Supervisão na Escola de 1º Grau, Princípios e Métodos de Inspeção Escolar, Inspeção na Escola de 1º Grau, Estatística Aplicada à Educação, Legislação no Ensino Superior, Orientação Educacional, Medidas Educacionais, Currículos e Programas, Metodologia do Ensino de 1º Grau, Prática de Ensino na Escola de 1º Grau

Figura 2 – Quadro com a estrutura curricular

Fonte – Parecer nº 252/69.

No que tange à questão específica da formação de professores de 1^a a 4^a séries no curso de pedagogia, precisa-se destacar que esse foi objeto de repetidas críticas e, dentre elas, a de que as disciplinas oferecidas não respondiam pela formação, pois, ao pretender se responsabilizar simultaneamente por duas funções: formar professores para as quatro primeiras séries e para o magistério das disciplinas pedagógicas nos cursos normais e especialistas acabavam por não realizar adequadamente nem uma coisa, nem a outra.

Pode-se observar, no currículo apresentado nesse parecer, que as disciplinas que dariam suporte à prática docente das séries iniciais não foram contempladas, ignorando-se os conteúdos típicos dessa faixa de escolarização, tais como português e matemática. Esses complicadores contribuíram para críticas como as apontadas pelo autor Souza Neto, (1999) que afirma que esse modelo de curso proposto acarretou inúmeros problemas.

Os problemas inerentes ao curso de pedagogia e objeto de inúmeros estudos e pesquisas (SILVA, 1999), dentre outros, podem ter contribuído para um distanciamento nesses cursos dos problemas relativos à docência, acirrando as críticas que hoje são feitas a esse curso enquanto instância formadora de docentes para as séries iniciais de escolarização.

Tudo isto representou uma importante etapa no aprofundamento das discussões e nas propostas de encaminhamento na reformulação dos cursos de formação do professor, num processo de mobilização que permanece em ebulição até os dias atuais. O repensar da formação dos educadores no Brasil passa a ser a tônica no debate então instalado em diferentes instâncias que tratam da educação no País. Nesse debate, emergem como aspecto central a especificidade do fenômeno educativo e, conseqüentemente, a necessidade de formação de profissionais para atuar no campo da educação. Consolida-se, então, o argumento defendido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação - ANFOPE - de que a docência deve ser o núcleo determinante de todo o processo educativo, o que

coloca a formação do professor como um pré-requisito para a formação dos demais especialistas no campo educacional (SAVIANI, 1984).

Nos diferentes documentos oficiais que tratam da formação de professores das séries iniciais, após a LDBEN, não há nenhuma indicação de que o curso de pedagogia devesse ser o formador de professor das séries iniciais do ensino fundamental. Ao contrário, nas discussões que precederam a tramitação desses documentos, é atribuída, direta ou indiretamente, ao curso a responsabilidade pelas tradicionais deficiências que impedem a necessária melhoria da qualidade do ensino básico.

O movimento de educadores liderado pela ANFOPE numa perspectiva macroestrutural tem defendido um modelo de formação de professor de caráter amplo, em que se privilegia o pleno domínio da realidade social e política de seu tempo e o desenvolvimento da consciência crítica para atuar e transformar a sociedade (FREITAS, 1999). Segundo Brzezinski (1996), esse é o modelo de formação que tem orientado os estudos e propostas de reestruturação curricular, particularmente nos cursos de pedagogia, em resposta aos ideais dos educadores na luta pela democratização da escola, da educação, pela valorização e profissionalização do magistério:

Em nossos dias, a caminhada do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação se faz em favor do preparo de um profissional com pensamento crítico, autônomo e efetivado coletivamente por todos que almejam o rompimento das amarras que impedem a consecução de um projeto que valorize o homem como ser humano, ao mesmo tempo premissa e produto da história. (Brzezinski, 1996, p.211).

A discussão sobre o curso de pedagogia, embora ocorrendo desde a década de 70, ganha nova força nos anos 80. A ANFOPE inicia o movimento de redefinição desse curso e do lugar do pedagogo dentro do campo de formação de professor. Num primeiro momento, identificou-se a docência como base de identidade para os profissionais a serem formados nos cursos de pedagogia, o que levou durante

muitos anos o campo profissional do pedagogo, ficar submetido ao campo profissional do professor (PIMENTA e LIBÂNEO, 2002).

Nonato e Silva (2002) afirmam que o Movimento Pró-Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação propôs uma base comum nacional e se orientou pelo princípio de que se deve formar o educador no professor, gerando então a tese fundante da ANFOPE - a docência é a base da identidade do educador. Desde então, essa questão tem sido bastante discutida no meio educacional, uma vez que não há um consenso entre os profissionais da educação em relação a esse posicionamento. Com base nessa premissa, mais recentemente um grupo de educadores pertencente a ANFOPE rejeita os termos da Lei n. 9394/96 por retirar do curso de pedagogia a formação da docência das primeiras séries do ensino fundamental, transferindo-a para os CNSs.

Em contraposição a essa decisão, grupos representativos de professores e entidades como ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação – ANPED - dentre outras retomam a defesa de que a base da formação do pedagogo deve ser a docência. Libâneo e Pimenta (2002, p.25), questionam essa tese e apontam o porquê desse questionamento.

Esse princípio levou à redução da formação do pedagogo à docência, à supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), ao esvaziamento da teoria pedagógica devido à descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área e o exercício profissional.

A posição de Libâneo e Pimenta (2002) põe em evidência uma situação paradoxal que permeia os documentos produzidos nos encontros da ANFOPE. Por um lado, partem de uma análise mais global da educação brasileira, acentuam uma formação ampliada do educador insistindo fortemente na dimensão política. Por outro, incentivam currículos e práticas que reduzem a atuação do educador à docência.

Nesse contexto, torna-se relevante a contribuição desses autores quando explicam o porquê de, em determinados momentos, o currículo dos cursos de pedagogia oscilarem, ora assumindo uma dimensão mais próxima da docência, ora resvalando em desenhos curriculares desfocados desse objetivo e privilegiando a formação dos especialistas em educação. Esses autores apontam ainda que todos os conflitos, em relação as diferentes posições entre os educadores que se opõem às políticas governamentais, acabam por dificultar o processo de reformulação do curso de pedagogia.

A polêmica mais recente surge em relação ao CNS. Este, ao retirar do curso de pedagogia a docência, transfere a formação de docentes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental das faculdades de educação, para os ISEs.

2.3 As recentes discussões sobre formação de professores no Brasil

Apresenta-se a seguir, as transformações que se processaram na formação de professores no Brasil a partir dos anos 80 e 90, considerando que a compreensão dessas discussões é fundamental para a análise das questões que se propõe a investigar neste trabalho.

Nos anos 80, são apontadas novas propostas de formação que permitam ao professor interpretar, analisar e refletir sobre a realidade em que este atua para poder nela intervir. Tornou-se, assim, essencial que as faculdades de educação e universidades reestruturassem o currículo dos cursos de formação em busca de um novo modelo de formação dos seus profissionais da educação. Portanto, os estudos produzidos a partir dessa década, são fundamentais para a análise dos dados desta pesquisa.

No processo de democratização social e política efetivada em países como Portugal e Espanha, nos anos oitenta, amplia-se o reconhecimento da escola e dos professores como protagonistas fundamentais nesse processo. Nesses países ocorreram alterações significativas nas políticas públicas para a formação de professores que privilegiaram:

1. o investimento na formação inicial e contínua;
2. a elevação da formação dos professores da escola básica para o nível superior (fenômeno ainda em processo);
3. a aprovação do estatuto de profissionalização dos professores;
4. o desenvolvimento da pesquisa sobre a formação do professor envolvendo temas como profissão e formação do professor, valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade, os currículos, o trabalho coletivo e os salários dentre outros.

A discussão e a bibliografia produzida nesses países na década de oitenta foi amplamente discutida no Brasil a partir dos anos noventa, merecendo destaque a obra de Nóvoa, (1995), *Os professores e sua formação*, contemplando textos de autores de países como Portugal, Espanha, Estados Unidos, França, Inglaterra, o que evidencia a rápida apropriação e expansão das questões e debates principais introduzidos nesses países, em torno da temática em questão.

Uma das questões centrais que emergem das pesquisas e estudos recentes sobre a formação de professores revela que esses não estavam sendo preparados para atuarem no contexto das sociedades atuais. Esses estudos, uma vez mais, demonstraram ser insuficiente a formação adquirida nos cursos normais e nos cursos de pedagogia. As discussões enfatizam a necessidade de uma educação continuada e de uma formação em serviço. Nóvoa (1995, p.26) aponta que “a formação de professores precisa se repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua”.

Os estudos desenvolvidos por Nóvoa (1995) indicam que as questões relativas ao ensino/educação/formação dos professores tendem a diversificar-se e aprofundar-se nesta década, contemplando também a figura do professor, por meio de uma perspectiva poliédrica, multifacetada. Segundo ele, não se pode observar o professor somente na eficiência do seu fazer, como agente social, no espaço restrito da sala de aula, mas considerá-lo de forma integrada, como homem/cidadão/profissional, em devir, inserido e em ação, na sociedade de seu tempo.

Em seus estudos, Schön (2000) relata que a crise de confiança no conhecimento profissional na atualidade corresponde a uma crise semelhante na educação profissional. Se as profissões especializadas são acusadas de ineficácia e inadequação, as escolas é imputada a pecha de não conseguirem ensinar a prática profissional. Nesse sentido, ele ressalta que os educadores expressam sua insatisfação com um currículo profissional que não é capaz de preparar os estudantes para uma atuação mais vinculada com os problemas concretos da sociedade. Os professores são acusados de responsáveis pelas falhas do sistema de ensino, por não conseguirem acompanhar, em suas práticas, todas essas transformações. No entanto, Nóvoa (1995, p.189) argumenta que

O professor vive no seu cotidiano de trabalho as contradições que pressente, mas não tem espaço para esclarecer nem oportunidade de aprofundar; atormentam-se inquietações que não partilha porque tem medo de perder a face, de fragilizar a imagem de sucesso que procura compor.

A década de 80 ficou marcada pelo signo da profissionalização em serviço dos professores, pois a explosão escolar trouxe para o ensino uma enorme contingente de alunos sem as necessárias habilidades acadêmicas e pedagógicas. Procurou-se então, remediar esta situação por meio de programas de profissionalização e formação em serviço. Esses programas se destacaram no sistema educativo, mas acentuaram a visão desqualificada dos professores, bem como a ausência de um projeto coletivo que contribuísse para a sua afirmação social. A profissionalização (processo pelo qual os professores melhoram o seu estatuto, aumentam o seu poder/ autonomia e elevam os seus rendimentos) é ameaçada por salários cada vez

mais reduzidos, pelas precárias condições de trabalho e pela intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias, uma sobrecarga permanente de atividades, pela duplicação das jornadas de trabalho em diferentes escolas e turnos de ensino.

A década de 90 é também marcada pelo signo da formação continuada de professores. Segundo Nóvoa (1995), o desafio é enorme uma vez que não está em causa apenas a reciclagem dos professores, mas a sua qualificação para o desempenho de novas funções. Essa formação implica a mudança de professores e de escolas, no sentido de capitalizar experiências inovadoras criando uma nova cultura de participação da formação de professores.

As novas concepções para a formação docente têm procurado responder às novas exigências da sociedade, buscando formar um profissional capaz de apropriar-se das mudanças no momento presente, projetando-se num futuro próximo.

Dias (2003, p.41), afirma que

este novo profissional deve ser capaz de analisar sua própria prática, tomar decisões e atuar num processo educativo de forma a construir uma sociedade fundamentada na concepção histórico-social que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Deve ser 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.

Lelis (1996) em relação à escola normal, defende a sua revitalização. Aposta num modelo de professor reflexivo, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração desses como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, de trazerem perspectivas para a re-invenção da escola democrática desencadeando a realização de pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua

profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de *status* e de liderança.

Gonçalves e Gonçalves, (1998) consideram a necessidade de os professores não receberem apenas um tratamento técnico-profissional em sua formação. Acreditam na importância da vivência de experiências em sala de aula, em parcerias com colegas e/ou professores o mais cedo possível dentro do curso em formação, em que as oportunidades de discutir, avaliar e redimensionar as experiências vividas possam auxiliar na formação de profissionais reflexivos. Para eles, falta uma prática mais efetiva com o ambiente escolar. Acreditam que o alcance da competência pedagógica se dará nas disciplinas de cunho pedagógico e científico no curso de formação quando houver a possibilidade de estabelecimento de relações do conteúdo a ser ministrado pelo futuro professor com questões éticas, sociais e políticas dentre outras. Para esses autores, o profissional vai atuar dentro de um determinado contexto sócio-histórico e poderá construir a sua prática na realidade da escola e da sala de aula. É preciso buscar, então, pensar em uma formação que leve em conta a constituição de meios para que esse futuro profissional saiba refletir sobre os fundamentos que orientarão a sua prática, dialogando com os seus próprios saberes e valores, dando um novo significado social à sua identidade profissional.

A partir de 1996, a tônica da formação continuada centrou-se na reflexão dos professores sobre suas práticas escolares. Pesquisadores diversos buscam entender os problemas do cotidiano escolar como base para a criação de alternativas transformadoras, fundamentadas na abordagem do professor reflexivo.

Nessa perspectiva, Schön (1995) propõe na sua teoria a constituição de um profissional reflexivo, a partir de um novo entendimento da prática profissional, em que a experiência ganha relevância enquanto parte do saber-fazer próprio da profissão. Defende a reflexão sobre práticas reais dentro da formação do futuro professor.

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 com um “progresso”. Pelo contrário, deve ajudar a criança a associar estas diferentes estratégias de representação (Schön, 1995, p.85).

Apoiando-se nos pressupostos teóricos de John Dewey, argumenta que 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. Agindo dessa forma, não estará apenas armanezando informações, mas, também, compreendendo o significado de todos os detalhes apresentados pela ação. Torna-se 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 por meio da experimentação.

Para esse autor, 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 dessa ação de forma interativa. Essa capacidade é a via possível para tornar um profissional capaz de enfrentar situações novas.

Alarcão (1996), sintetizando o pensamento de Schön (1995), afirma que ele defende que a formação do futuro professor inclua a reflexão a partir de situações de práticas reais na medida em que a ação docente, para ele, 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 (1995) 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.

Segundo Campos e Pessoa (1998), críticas às contribuições teóricas de Schön (1995) são apontadas por Zeichner (1998), que chama a nossa atenção para a relação dialógica que a atividade reflexiva exige, e que é tratada por Schön (1995) como um processo solitário, no qual o professor mantém-se em comunicação apenas com a sua situação e, não, com outros profissionais. Esse autor entende a reflexão como prática social e, nesta, a necessidade de o professor se refletir junto a outros profissionais. Considera também o estreitamento da reflexão proposta por Schön (1995) centrada apenas na atividade em si, deixando de considerar a dimensão contextual a que tais atividades estão ligadas. Para eles, a prática do professor, embora momentaneamente individual, estará sempre carregada das condições político-sociais e institucionais. Comenta ainda que

a proposta inicial de Schön, de formação tutorada, está voltada para profissionais da área de Arquitetura, e que as características do trabalho deste profissional diferem das características do trabalho de professoras e professores. Ao partir dessas bases, Schön e seus seguidores desconsideram a singularidade da prática docente (CAMPOS e PESSOA, 1.998, p. 203):

Zeichner (1998), ao se referir à prática reflexiva, analisa que ela também é uma tarefa coletiva que requer incorporar o dado dos outros, aquilo que está sendo formulado por alguém, que não seja a própria pessoa. Para ele, essa prática somente tem sentido para os professores que desejam pensar sobre as dimensões sociais e políticas da educação e sobre o contexto em que ela se insere. Aponta que

devemos favorecer as propostas que se dispõe a transcender à exclusiva ação pela capacitação individual e pela transformação pessoal, incluindo também uma preocupação explícita com a reconstrução social,

reconstrução que nos ajude a nos aproximarmos de um mundo em que esteja ao alcance de todos o que desejamos para nossos filhos. Este é o único tipo de mundo que nos satisfaria e nada, nem sequer coisas tão sagradas como o ensino reflexivo e a pesquisa-ação, merece nosso apoio, salvo que nos ajude a nos aproximarmos desta ordem de mundo (Zeichner, 1998, p.397).

Esse professor deve indagar, ser um questionador, e a sua prática deve envolver o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Outra questão importante a ser discutida na formação de professores no momento atual é a competência profissional. Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier (2001, p.12) caracteriza as competências para a carreira docente, ao afirmar 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.

Para esses autores, a atual concepção de formação de professores identifica-se com o processo de desenvolvimento contínuo do professor que envolve a formação inicial e a formação continuada e em serviço.

Nesse sentido, a construção dos saberes docentes não se reduz ao conhecimento de teorias inovadoras, pois inclui a vivência e a reflexão sobre a prática, mas também uma postura científica diante do conhecimento. Segundo esses autores, hoje uma nova perspectiva para a concepção de formação do professor deve fazer uma integração entre o conhecimento, a experiência e os valores. O professor deve ter capacidade para mobilizar conhecimentos, transferi-los para situações diversas, enfrentando e resolvendo as situações de maneira satisfatória. Ao se deparar com obstáculos que impliquem outros desafios mais complexos, o professor poderá vir a ampliar a competência formada.

Libâneo e Pimenta (2002, p.8) lembram, ainda, que as escolas brasileiras devem oferecer aos alunos

uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos, construindo assim uma nova postura ético-valorativa e recolocar os valores humanos fundamentais [...] como suportes de convicções democráticas. [Para esses autores] a escola tem um grande papel no fortalecimento da sociedade civil, das entidades, das organizações e movimentos sociais. Ora, tudo o que esperamos da escola para os alunos são, também, exigências colocadas aos professores.

Ao situar a posição que ocupa o professor no contexto de mudanças que caracteriza o momento atual, Libâneo e Pimenta (2002) destacam o fato de que as universidades e os cursos de formação para o Magistério devem estar voltados à formação de

um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. [Para os autores, o novo professor, minimamente, necessitaria] de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias.” (LIBÂNEO e PIMENTA, 2003, p.10)

Compartilhando dessa perspectiva, Alarcão (1998, p.104) reconhece que o conhecimento do professor contemporâneo

não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teoria, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa...É um saber agir em situação.

Para essa autora, a formação do professor deve estar articulada com uma concepção de sociedade, de educação e de homem. A formação teórica consistente, a unidade teoria/prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, o compromisso social da educação e a formação continuada devem fazer parte da totalidade dos saberes que compõem a formação docente.

2.3.1 A formação do professor nas políticas públicas dos anos 90 no Brasil

A última década do século XX é palco de mudanças profundas. Diante de um mundo que vive a era da globalização, o papel estratégico vislumbrado para a educação traz como alternativas reformas de ensino que apontam mudanças na formação docente para lidar com os atuais desafios da educação.

As mudanças ocorridas a partir da década de 90 passaram a enfatizar a formação docente como foco prioritário das políticas educacionais, buscando superar os problemas que repercutem até o momento no âmbito escolar: a evasão, a repetência e a má qualidade do ensino dentre outros. Porém, a formação profissional do professor, construída até o momento, não lhe forneceu os instrumentos técnicos e conhecimentos científicos que o auxiliassem na redução dessas mazelas.

Desde a promulgação da Lei n. 9.394/96, o tema *formação de professores para a educação básica* tem causado enormes discussões. Em nível federal e no MEC, foram produzidos vários documentos e atos normativos, dentre eles:

- Resolução CNE/CP 01/99, de 30/09/99 – Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.
- Decreto n. 3.276 de 6/12/99 – Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica.
- Decreto n. 3.554/00 – Dá nova redação ao Decreto n. 3.276 de 6/12/99.

O Decreto n. 3.276 apontava que

A formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao Magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á exclusivamente em Cursos Normais Superiores (DECRETO n. 3.276/dez.1999)

Em agosto de 2000, por pressão dos estudantes, educadores e entidades acadêmicas ao Conselho Nacional de Educação – CNE - o Decreto n. 3.554 fez uma correção no Decreto n. 3.276, trocando a palavra *exclusivamente* por *preferencialmente*. Facultou-se, com isso, ao Curso de Pedagogia, a recuperação de sua função enquanto formador de professores para primeiras séries do ensino fundamental.

- Parecer CNE/CP 009/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para atuar na Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Parecer CNE/CP 027/2001 – Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 009/2001. (Alteração na redação do item 3.6, alínea c, relacionado ao estágio).
- Parecer CNE/CP 028/2001- Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Resolução CNE/CP 1/2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Resolução CNE/CP 2/2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior.

Em todos os diferentes documentos oficiais que têm tratado da formação de professores das séries iniciais após a LDB, não há, porém, nenhuma indicação de que o curso de pedagogia devesse ser o formador de professor das séries iniciais do ensino fundamental. Ao contrário, nas discussões que precederam a tramitação desses documentos, é atribuída, direta ou indiretamente ao curso, a responsabilidade pelas tradicionais deficiências que impedem a necessária melhoria da qualidade do ensino básico. O curso de pedagogia tem um único momento *concreto* na LDB, no artigo 64:

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

Todas as resoluções, pareceres e decretos criados desde a promulgação da LDB n. 9.394/96 produziram notável doutrina sobre a formação para o magistério no Brasil, em bases que alteram de forma substantiva a concepção de professor e a organização pedagógica desses cursos.

2.3.2 Os institutos superiores de educação e o curso normal superior

A Lei n. 9.394/96, no artigo 62, introduz a figura dos ISEs para responderem, juntamente com as universidades, pela formação de docentes para atuar na educação básica. Em seu artigo 63, inciso 1º, institui, dentre os cursos a serem mantidos por esses institutos, o CNS, destinado à formação de docentes para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

A interpretação da Lei n. 9.394/96, num primeiro momento, indicava o fim dos cursos de habilitação de professores em nível médio ao instituir o CNS como lócus de formação para a formação de professores das séries iniciais. Porém, em 2003, foi homologado o Parecer CNE/CB 03/003 que traz o esclarecimento, de que o curso normal de nível médio nunca perdeu sua validade. A LDB é clara e não deixa margem para dúvida na redação do seu artigo 62, ao indicar que o nível médio é o patamar mínimo para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. No relatório desse documento, é apontado que essa formação mínima e o desejo em direção ao aprimoramento da formação docente são confirmados pelo Plano Nacional de Educação – PNE - a Lei 10.172 de janeiro de 2001. Este plano defende a melhoria da qualidade do ensino em nosso País ao instituir em seus objetivos e metas a qualificação mínima exigida pela LDB a todos os professores e ao propor programas de formação em serviço, a preparação de pessoal qualificado para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos,

desenvolver programas de educação a distância e ainda prever a continuidade de estudos desses profissionais em nível superior. Esse parecer pressupõe ainda que esforços devem ser feitos para que esses professores sejam capacitados em nível superior: (Parecer CNE/CB 03/2003, p.1):

Art.2º Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício & 1º. Aos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial.

Os ISEs, como instituídos, não teriam obrigação institucional de desenvolver a pesquisa (como as universidades) e, a rigor, sequer ensino de *excelência* (exigência mínima para os centros universitários), por se situarem no último nível da hierarquia dos estabelecimentos de ensino superior, conforme o que é estabelecido no artigo 8º do decreto n. 2.306 de agosto de 1997

Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino classificam-se em:

- I- Universidades;
- II- Centros Universitários;
- III- Faculdades integradas;
- IV- Faculdades;
- V- Institutos Superiores ou Escolas Superiores.

Segundo Scheibe e Aguiar (1999, p.222),

instaurou-se com essa legislação a distinção entre Universidades de Pesquisa e Universidades de Ensino e normatizou-se uma hierarquia no interior do Ensino Superior, estabelecendo-se como locus privilegiado para a formação de professor, o nível mais baixo da hierarquia. Um caminho que, independentemente do setor ao qual se vincula (público, particular, comunitário), deverá ser o menos oneroso.

O Parecer n. CP 115/99 do Conselho Federal de Educação – CFE - aprovado em 10/08/1999 (1999, p. 3) dispõe sobre as diretrizes gerais para os ISEs e em seu relatório aponta que estes deverão:

Promover a formação geral do futuro professor da educação básica, favorecer o conhecimento e o domínio dos conteúdos específicos ensinados nas diversas etapas da educação básica e das metodologias e tecnologias a eles associados, ressaltando o trabalho coletivo.

Estes poderão também propiciar a articulação e a complementação de seus cursos com outros formatos de preparação profissional para o magistério.

As características de atuação nestes institutos podem ser diferenciadas tanto no que concerne à sua inserção institucional, quanto a abrangência da formação promovida.

Nos termos da Resolução CP Nº 1, de 30 de setembro de 1999, aos ISES foi conferido o direito de oferecer a preparação específica em áreas de atuação profissional, tais como: educação em creches, ensino em classes de educação infantil, atendimento e educação inclusiva para portadores de necessidades educativas especiais, educação para comunidades indígenas e educação para jovens e adultos, equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental. A criação desses institutos superiores também prevê a formação de professores nos cursos de licenciaturas nos quais se inclui ainda, a formação de professores dos anos finais de ensino fundamental e do ensino médio; formação continuada para professores em exercício e programas de pós-graduação de caráter profissional, voltados para a docência da educação básica. Além disso, legalmente, há a previsão de programas especiais de formação pedagógica de qualquer graduado que deseje atuar na educação básica, nos termos da Resolução CNE n. 2/97.

Cury, (2003) ao discutir a formação de professores após LDB, faz apontamentos importantes sobre as atuais reformas do ensino. Segundo ele, as Resoluções 1 e 2 (2002) elaboradas pelo CNE são frutos de uma longa trajetória iniciada na década de 60, data considerada marco na formação de professores, em que o crescimento demográfico e a industrialização trouxeram a exigência do ensino fundamental para um número maior da população, resultando no crescimento das escolas. Esses fatos acarretaram sérias consequências ao trabalho do professor, dentre eles um enorme achatamento salarial. As precárias condições do trabalho levaram o professor a se ajustar a tais condições e, até a presente data, tais feridas não foram sanadas. Diante disso, o CNE pouco pode fazer para recuperação deste quadro, mas deve

buscar novos paradigmas no âmbito educacional que contribuam para qualificar melhor o futuro corpo docente. Discute ainda que os Pareceres n. 9 e n. 28 (2001) do CNE e as Resoluções n. 1 e n. 2 (2002) trazem uma nova dimensão do ser professor. Esta deixa de ser estática para se tornar dinâmica. Nenhuma aprendizagem se esgotaria na formação inicial, mas ela se faz necessária e deve servir de base para a formação continuada. Na base dessa perspectiva está o pressuposto de que é preciso *aprender a aprender*.

No caso dos ISEs, a diferenciação se evidencia ainda na exigência da titulação de seu corpo docente que poderá ser composto com apenas 10% de mestres e doutores (artigo 4º, § 1º da Resolução CP nº 1 de 30/09/99), diferentemente da exigência feita às universidades de terem, pelo menos, 1/3 de seus professores com esse nível de titulação. (Artigo 52, da LDB de 1996). Segundo Kishimoto (1999, p.72), esta diferenciação, pode comprometer a qualidade do curso, pois

enquanto o Curso de Pedagogia requer, para que a unidade tenha conceito A, pelo menos 50% dos docentes com mestrado e doutorado, o Normal Superior exige apenas 10% de mestres, o que equivale ao conceito insuficiente, para os padrões de qualidade da Pedagogia.

Aponta que a pouca exigência na contratação do corpo docente, poderá gerar conseqüências como preconceitos, baixos salários, baixa identidade do profissional e poucas expectativas de profissionalização dentre outras.

Os institutos são também criticados pela orientação, contida na Resolução CP n. 1/99, a qual prevê para a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental em CNSs, uma carga horária de 3.200 horas, das quais, 800 horas poderiam ser creditadas se o discente fosse egresso de curso normal em nível médio; e 800 horas, se o licenciando já tivesse experiência docente. Em função das inúmeras críticas feitas a essa resolução, foi estabelecida uma nova duração e carga horária para os cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, de, no mínimo, 2.800 horas, das quais, 200 horas poderão ser reduzidas da carga horária referente ao estágio curricular supervisionado, para o qual são

previstas 400 horas iniciadas na segunda metade do curso. (Parecer CNE/CP 28/2001 e Resolução CNE/CP 02/02).

Em relação aos cursos e programas a serem implementados nesses Institutos a Resolução CP n. 1, de 30 de Setembro de 1999, resolve, em seu artigo 1º, parágrafo 1º:

Os cursos e programas dos Institutos Superiores de Educação observarão, na formação de seus alunos:

I - a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência;

II - a articulação entre áreas do conhecimento ou disciplinas;

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições

de ensino e na prática profissional;

IV - a ampliação dos horizontes culturais e o desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo contemporâneo.

A criação dos ISEs, segundo Silva (1999), representa um corte na trajetória desenvolvida no âmbito das universidades no que diz respeito à formação docente, já que as faculdades de educação passariam a se consagrar à formulação do pensamento educacional e à realização da pesquisa em educação. Isso resultaria na segregação entre os estabelecimentos de ensino superior voltados para a pesquisa e os destinados à formação de profissionais de nível superior. Esse autor discute ainda que formar um professor em nível universitário significa investir em outro perfil profissional para o professor. Trata-se de apostar na formação de um professor dotado de autonomia intelectual, capaz de estabelecer uma nova relação com o conhecimento acumulado, assumir a postura de desconstrutor e construtor de saberes e agir como um pesquisador. Nessa perspectiva, a pesquisa é concebida como um componente curricular essencial na formação desse professor, pois lhe possibilitará estabelecer uma relação crítica e reflexiva com o saber e com sua prática político-pedagógica. Para ele a universidade é o *lócus* privilegiado para formar os profissionais com tais características, colocando em dúvida se os ISEs responderiam pelos pressupostos teórico-epistemológicos citados. Ao invés da

criação dos ISEs, argumenta que a nova legislação deveria ter investido no aperfeiçoamento dos programas de formação docente existentes nas universidades, buscando superar as suas deficiências.

As implicações dessa forma de organização do ensino superior dentro dos ISEs para a formação têm sofrido críticas de várias entidades acadêmicas como ANFOPE, ANPED, ANPAE, por julgar estar se criando uma situação discriminatória em relação aos demais cursos de graduação.

A implementação de uma proposta de formação de professores determina mudança na organização curricular dos cursos de formação. Em 2001, foi publicado o Parecer CNE/CP 009/2001, que indica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, fruto de um longo processo de discussão, e de debate dentro do campo da formação docente. É apontado no relatório desse Parecer (Parecer CNE/CP 009/2001, p.3)

Durante os anos 80 e 90, o Brasil deu passos significativos no sentido de universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem nesse nível escolar. [...] Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.

Essas diretrizes configuram o perfil do professor que incorpora um olhar investigativo como princípio de sua prática, aliando-o à sua competência para intervir sobre a realidade. Nesse documento, as diretrizes buscam recriar a profissão docente entendendo a formação profissional como

a preparação voltada para o entendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica (PARECER CNE/CP 009/2001, p.29).

Segundo essas diretrizes, a construção da proposta pedagógica deve ser nucleada pela passagem de um ensino centrado no conhecimento para um ensino centrado em competências. Estas indicam que

não basta a um profissional ter conhecimentos sobre o seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos transformando-os em ação. [Este Parecer aponta ainda que] 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 CNE/CP 9/2001, p.29).

Nesse Parecer, são relatadas as inúmeras dificuldades encontradas para melhoria da educação básica, destacando-se, dentre elas, o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente. Dentre elas, destacam-se: assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural, desenvolver e executar projetos para desenvolver práticas investigativas etc. Destaca-se, ainda, que, para vencer os desafios educacionais das últimas décadas, deve-se fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores, dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática dentre outros. São apontados, ainda, problemas nos campos institucional e curricular, ressaltando-se a necessidade de uma revisão do processo de formação dos professores. A segmentação da formação dos professores e a descontinuidade na formação dos alunos na formação básica são apontados como os problemas de maior gravidade. É discutido neste documento que

A desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis reproduz e contribui para a dispersão na prática desses profissionais e, portanto, certamente repercute na trajetória escolar dos alunos da educação básica. A busca de um projeto para a educação básica que articule as suas diferentes etapas implica que a formação de seus professores tenha como base uma proposta integrada (PARECER CNE/CP 009/2001, p.17).

As diretrizes propostas para a formação inicial de professores da educação básica institucionalizam a formação preferencialmente fora da universidade e destinam-se muito mais a conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos futuros professores ingressantes no sistema educacional e aos leigos que nele atuam. O preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competências profissionais privilegiando-se uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar (BRZEZINSKI, 2002).

Cury (2003) aponta que o mundo contemporâneo exige rupturas nas fronteiras do saber e uma interpenetração entre as áreas do conhecimento flexibilizando o início e o fim de cada uma delas. Discute que, na atual legislação, os currículos mínimos deixam de existir. Para se garantir a unidade nacional, na formação básica da população, a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais torna-se, pois obrigatória. Esse pesquisador apresenta a síntese para se articular o planejamento e organização da formação docente nas instituições escolares como se vê na figura 3.

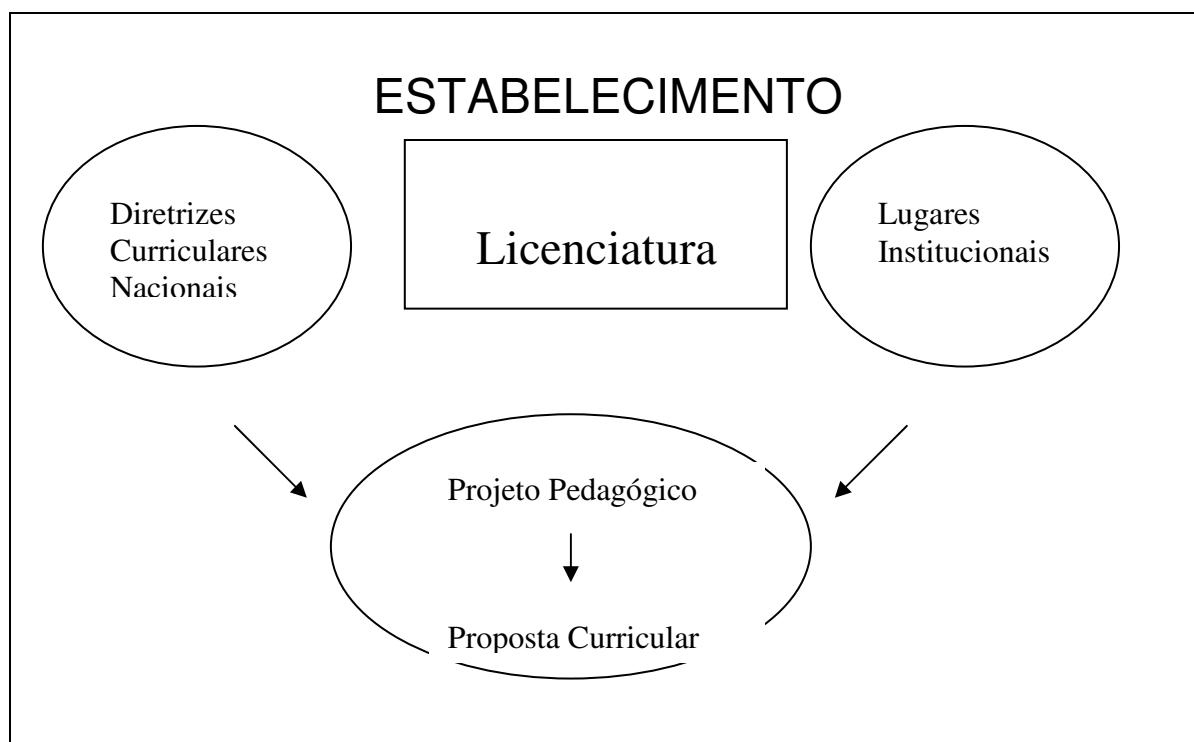


Figura 3 – Quadro com o planejamento e organização da formação docente

Fonte –CURY, Carlos Alberto Jamil. *As novas exigências para a formação de professores após LDB*. Palestra realizada pelo SINEP/MG: em 04 ab. 2003

Diante desse esquema, o que a legislação pretende é que cada estabelecimento elabore coletivamente o seu projeto pedagógico, uma tarefa difícil, uma vez que essa proposta deve ser construída segundo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e ser avaliada pelo poder público. Essas diretrizes exigem, portanto, ousadia e criatividade por parte dos elaboradores do projeto educativo dos estabelecimentos e aponta a importância da relação teoria e prática dentro da construção desse projeto.

Para esse autor, as competências apontadas dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais sofreram críticas: grandes teóricos apontam-nas como utilitaristas, julgam restrita a formação centrada nas competências; consideram o professor como um tecnólogo, reproduzidor de conhecimentos e acreditam que a educação está sendo confundida com informação e instrução, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização. Cury (2003) acredita que essas críticas acontecem porque o termo competência remonta ao seu surgimento no período auge do tecnicismo. Esclarece, no entanto, que não é esse o sentido abordado nas diretrizes. Cada estabelecimento, resguardadas as Diretrizes Curriculares Nacionais ao construir o projeto pedagógico, deve definir quais concepções e, particularidades, desejam estar presentes em seu projeto e com autonomia, colocá-las em prática, no seu cotidiano. Para ele, os professores devem conceber suas aulas deixando de atuar apenas como *doadores* de aula. Afirma, ainda, que as reformas apontadas pelo CNE deverão ser amadurecidas a cada ano, pois tudo que é novo traz dúvidas e exige adaptações a situações concretas, que vão se colocando ao longo do processo de incorporação das diretrizes pelos professores e pela sociedade.

As atuais políticas educacionais introduzidas no cenário brasileiro e as novas instâncias para sua realização, como o CNS e os ISEs, também são abordadas por Scheibe (1999). Ela aponta que as diretrizes curriculares trazem, de forma pragmática, a competência profissional para o lugar central da formação. Analisa

que os conhecimentos indicados nesse documento, para garantir a formação de professores, abrangem toda uma gama de saberes tradicionalmente apontados para o trabalho docente, tais como o conhecimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos; das dimensões sociais, políticas e culturais da educação; a cultura geral profissional, o conhecimento para a atuação pedagógica e o conhecimento experiencial contextualizado na ação pedagógica. Aborda a questão das diretrizes curriculares que orientam a proposta dos ISEs e diferencia o documento dos parâmetros que orientam uma formação universitária, vinculada à pesquisa e à produção do conhecimento.

Veiga (2002), corroborando Scheibe (1999), aponta que as atuais reformas e diretrizes curriculares partem da concepção de que o professor é um tecnólogo reproduzidor de conhecimentos acumulados pela humanidade. A formação nesse sentido centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseado no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar, reduzindo-se, assim, a uma formação pragmatista, simplista e prescritiva.

O documento de diretrizes para a formação inicial de professores propõe alguns princípios norteadores para uma reforma curricular e enfatiza a aprendizagem por competências. Apresenta um conjunto de competências definidas, a priori, em nível nacional. São elas:

- competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (Brasil/CNE/CP, Parecer nº 9/2001, p. 4).

O presidente do CNE coloca para a discussão pública, o projeto de resolução CNE/CP n. 4, de 3 de julho de 2002, sobre a formação dos professores. Este projeto de resolução tem a seguinte estrutura:

Capítulo 01 – Reproduz os princípios contidos na Resolução CNE/CP 1/2002.

Capítulo 02 – Trata do locus de formação de professores.

Capítulo 03 – Trata do problema da nomenclatura dos cursos de formação de docentes para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Pretende-se superar o enorme incômodo que acompanhou toda a comunidade acadêmica com a edição do Decreto n. 3.267, bem como com a eventual obrigatoriedade do uso da denominação CNS.

Capítulo 04 – Trata da formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Capítulo 05 – Trata da questão da carga horária e duração dos cursos conforme as resoluções CNE/CP 1 e 2/2002.

Capítulo 06 – Ressalta a nova forma de organização dos programas para formação de docentes para portadores de graduação.

Os debates sobre formação de professor no meio educacional têm se agravado diante da Resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, atingindo principalmente os ISEs, e, entre eles, o CNS. O referido projeto encontra-se em tramitação no CNE, tendo havido uma audiência pública sobre a matéria, em fins de 2003. A aprovação desse processo foi prorrogado devido à forte pressão sofrida por entidades como: ANFOPE, ANPED, ANPAE e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdade/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileira - FORUMDIR, dentre outras, que exigem a participação mais efetiva dos professores e das referidas entidades na definição das políticas educacionais.

Nas discussões mais recentes sobre o CNS sustentada por diferentes pesquisadores, críticas são feitas a esse curso enquanto formador de professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Libâneo e Pimenta (2002), tecem críticas à proposta do CNS e argumentam que a institucionalização da escola normal superior significa a reedição da antiga escola normal cuja concepção está ultrapassada.

Silva (1999) ressalta também que a formação do professor primário brasileiro em nível universitário tem sido recebida com certa resistência. Segundo ele, a nova legislação desconsidera as diversidades e especificidades locais e regionais para o desenvolvimento de programas de qualificação de professores e as condições do exercício do magistério, face às precariedades existentes. Para ele, um terceiro foco de resistência centra-se na idéia de formar o professor primário brasileiro em nível universitário, uma vez que o envolvimento da universidade brasileira nesse campo não tem sido positivo, apesar das importantes evoluções e estudos desenvolvidos. Considera-se, portanto, não ser possível, no momento atual, aceitar a figura dos ISEs, ou a possibilidade de formar o professor primário nos CNSs.

Pode-se observar que as análises críticas e as resistências em relação aos Institutos e aos CNSs preponderam sobre as que percebem nesses cursos uma alternativa positiva por tal formação.

Até que ponto o CNS pode responder pela formação dos professores? Que modificações essa proposta de formação introduz na formação de professores? Justifica-se a continuidade dos ISEs e dos CNSs?

No capítulo seguinte apresentar-se-ão e se examinarão os propositores do CNS analisado.

CAPÍTULO 3

OS PROFESSORES PROPOSITORES DO CURSO NORMAL SUPERIOR DA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS ANDRÉ LUIZ: CARACTERÍSTICAS PESSOAIS, FORMAÇÃO ESCOLAR E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Descrever-se-ão e se analisarão, a seguir os traços pessoais, o meio familiar e algumas características dos professores encarregados da elaboração da proposta pedagógica do CNS estudada. Privilegia – se nessa análise, a formação escolar, a trajetória profissional, a experiência docente, os locais de trabalho, bem como as práticas culturais e estilo de vida dos professores, as atividades de lazer e a participação em movimentos sociais e associações da sociedade civil. Acredita-se que a análise de tais dimensões possa elucidar algumas das escolhas e opções feitas em relação às propostas do CNS em exame, isso porque, segundo Bourdieu, (1974) para compreender o “discurso do outro” é necessário realizar a leitura de como o mundo social está incorporado nesses sujeitos. Nesse sentido, a posição social, a herança cultural familiar, a formação recebida, as experiências vividas ao longo da vida familiar e da formação escolar e profissional podem ter marcado a constituição do *habitus* e disposições desses professores e influenciado a visão do mundo, a relação que estes estabelecem com o conhecimento, os seus projetos e expectativas profissionais no campo da educação e da formação de professores.

3.1 Traços pessoais e o meio familiar dos propositores do curso normal superior

Inicialmente, são apresentados os traços pessoais do grupo de professores formuladores estudados para, em seguida, buscar-se apreender alguns elementos consensuais e diferenciadores do meio familiar de origem desses professores.

3.1.1 Traços pessoais

No grupo de dez propositores estudados, há um equilíbrio entre duas faixas etárias: metade deles está entre 31 e 40 anos e a outra metade, acima de 41 anos. Em pesquisa realizada pela Unesco⁴ e recentemente publicada (2004), os dados indicam que a média dos docentes brasileiros está entre 37,8 anos, o que considerando o panorama internacional, coloca os professores brasileiros como relativamente mais jovens que a grande maioria dos docentes dos países pertencentes à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE - e os de alguns países da União Européia, que têm mais de 40 anos de idade.

Prevalece, entre os professores entrevistados, o sexo feminino, pois apenas dois deles pertencem ao sexo masculino. Metade dos propositores são casados, um vive maritalmente, três são solteiros e dois são separados. Um deles tem três filhos, dois têm dois filhos, três, apenas um filho e quatro deles não têm nenhum filho. O número menor de filhos aqui constatado tem sido registrado por pesquisadores como Bourdieu (1974) e Segalen (1999), como uma das estratégias de reprodução social característica das camadas médias e grupos de professores nas sociedades contemporâneas. A propensão ao controle da fecundidade (mathusianismo) é apontada por autores como Nogueira (1994) como uma estratégia familiar inconsciente por permitir a concentração dos investimentos familiares e a ampliação das oportunidades de uma vida escolar mais longa para um número reduzido de filhos.

Os propositores pesquisados têm uma renda familiar entre 11 a 30 salários mínimos, o que os situa entre as camadas médias no País.

3.1.2 Características do meio familiar

⁴ A pesquisa *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam o que almejam...* aborda professores dos ensinos fundamental e médio, contemplando algumas de suas características sociais, econômicas e profissionais, a partir de questionários respondidos por 5000 docentes de escolas públicas e privadas das 27 Unidades de Federação.

Os pais dos propositores ocupam ou exercem funções pouco especializadas no mundo do trabalho, como comerciantes, funcionários públicos, bancário, industrial, militar, almoxarife e telegrafista. O nível de escolaridade entre eles é diferenciado: mais da metade tem o ensino médio completo, um possui pós-graduação e três deles, o nível de escolaridade não ultrapassou o Ensino Fundamental. Observa-se uma distribuição equilibrada entre os níveis de escolarização Médio e Fundamental entre as mães desses professores: uma é analfabeta, quatro delas têm o ensino fundamental incompleto, a metade delas apresenta o ensino médio completo e uma, pós-graduação. A escolaridade das mães é, assim, um pouco inferior à alcançada pelos pais. A maioria delas não exerce nenhum tipo de trabalho remunerado. Três ocupam funções bem diferenciadas: uma é funcionária pública, outra é modelista e uma é artesã. Apenas uma delas exerce uma profissão que exige qualificação profissional de nível superior: é médica.

A maioria dos avôs dos propositores tem níveis de escolarização menos elevados do que os de seus filhos: quase a metade deles não ultrapassou o ensino fundamental, séries iniciais, três não concluíram as séries finais do ensino fundamental, quatro terminaram o ensino médio, apenas um realizou o ensino superior e um outro, o Mestrado. Os avôs ocuparam cargos e exerceram funções que exigiam uma capacitação profissional mais compatível com níveis completos ou incompletos de escolaridade: comerciantes, trabalhadores rurais, militar, ferreiro, operário, escrivão e dentista dentre outros. A escolaridade das avós concentra-se principalmente no ensino fundamental (séries iniciais), e a maioria delas nunca trabalhou fora.

Os dados apresentados são semelhantes aos resultados da pesquisa realizada pela Unesco (2004), em que se constata que a escolaridade dos pais dos professores é bem simples (49,5% dos professores têm os pais com o nível fundamental incompleto e apenas 5,7% são os docentes cujos pais têm ensino superior completo). Esta pesquisa sinaliza a existência de uma certa mobilidade social entre os atuais professores brasileiros, o que também se observa neste estudo.

Batista (2004) pesquisou professores de Minas Gerais, entre 1993 e 1994, e constatou que os seus avós aparecem representados com baixa ou nenhuma escolaridade, indicando, portanto, que, entre as duas diferentes gerações do grupo familiar, ocorreu um aumento no nível de instrução, embora discreto: a concentração predominante desloca-se apenas parcialmente dos semi-escolaridade completa, para os com o curso primário completo.

O nível de escolaridade dos cônjuges ou companheiros dos propositores é mais elevado dentre aqueles alcançados pelo grupo familiar: dois cônjuges têm o curso superior completo, um, a pós-graduação (*lato sensu*) e dois têm o curso de nível médio completo. Dentre esses, o nível de escolaridade mais baixo apresentado é o ensino médio incompleto, concernente a apenas um deles. Observa-se, ainda, que os cônjuges ou companheiros ocupam cargos mais elevados ou exercem funções que exigem formação acadêmica e qualificação profissional mais especializada, são: técnico cartográfico, professora, administrador, comerciante, analista de sistema e marceneiro. Pode-se constatar, assim, que houve um investimento escolar por parte dos familiares dos propositores, uma vez que o capital escolar aumentou progressivamente de uma geração a outra.

3.1.3 Percurso escolar dos professores estudados

Predominam, entre os propositores, os que cursaram o ensino médio em escola particular, seguidos daqueles que estudaram em escolas públicas consideradas *modelo* e cujo acesso se dava via processos seletivos. A frequência desses propositores à escola ocorreu, predominantemente, no turno diurno, sendo que apenas um deles estudou no turno noturno. A metade deles frequentou o curso de magistério, indicando que a opção pela área de educação para a maioria já estava presente em suas aspirações profissionais. No ensino médio, quatro entre os dez dos professores cursaram o curso geral-acadêmico e apenas um deles o curso técnico profissional. Nesse nível de ensino, a opção dos familiares dos propositores foi pela escola particular diurna: Colégio Nossa Senhora das Graças, Colégio

Imaculada Conceição, Colégio Pitágoras Timbiras, Escola Normal Regional Nossa Senhora de Fátima, Colégio Pitágoras e Escola Estadual Imaculada Conceição. Em menor proporção, algumas famílias optaram por escolas públicas como: Colégio Tiradentes, Centro Federal de Educação Tecnológicas de Minas Gerais - CEFET/MG - e Escola Estadual Ordem e Progresso. O investimento dos genitores na escolarização de seus filhos reafirma as conclusões dos estudos de Bourdieu (2002) que indicam haver um investimento pesado e sistemático das classes médias na escolarização dos seus filhos, por elas nutrirem esperanças de ascensão social por meio da escolarização. Segundo esse autor, há uma disposição das classes médias para renunciarem aos prazeres imediatos, em benefícios do seu projeto de futuro (ascetismo). Pastore e Silva (2000), em seus estudos sobre mobilidade social, afirmam que, para grande parcela da população, a educação do próprio filho transformou-se no capital necessário para a mobilidade.

Segundo os professores propositores que cursaram o magistério no nível médio, esse curso foi marcado por uma concepção tecnicista de educação e pelo fenômeno de sua feminização, já que a maioria dos alunos era constituída por mulheres, o que para eles contribui para a sua precariedade.

“Minha formação teve um forte conteúdo tecnicista no magistério. Este componente de uma concepção tecnicista de educação teve uma influência muito grande na minha ação prática” (Márcia).

“A minha formação do curso de magistério foi extremamente precária, este curso é fraco. Era um curso com um peso social muito baixo na Instituição, éramos todas mulheres, então ainda carregava o peso do gênero” (Samantha).

No nível superior, a opção pelo ensino particular e público e os turnos diurno e noturno tornam-se quase equivalentes ao longo da formação acadêmica dos professores: seis estudaram em universidade pública e cinco, em universidade particular. Quatro deles permaneceram no turno diurno e seis freqüentaram o turno noturno, porque trabalhavam. Nesse nível, a área de estudo preferida pelos

professores investigados foi a da Educação: quatro cursaram pedagogia, dois o curso de história, um o curso de filosofia e um o curso de geografia. Três cursaram psicologia, sendo que um deles possui, também, a formação em pedagogia. Assim, apenas dois destes professores não escolheram a área da educação. Um deles cursou direito, depois de ter se graduado em dois cursos: pedagogia e história.

No relato desses professores sobre a graduação escolhida, os que optaram pela área de educação afirmam que ingressaram na faculdade no momento de abertura política do país, e de discussão sobre os movimentos sociais. A formação recebida foi assim influenciada pelo processo de redemocratização da sociedade e pela importância dada à participação política e à valorização de uma cidadania ativa.

“Para mim, o grande diferencial do meu curso de pedagogia foi o processo de formação política e conceitual que adquiri. Minha formação no curso de pedagogia foi direcionada para o campo das disciplinas que me deram a fundamentação política para entender o mundo e a educação naquele momento” (Márcia).

“Fiz o curso na primeira metade da década de oitenta, o período dos movimentos sociais e a FAFICHE, tinha esse lugar. A minha formação inicial foi perpassada por esse lugar político” (Samantha).

“Entrei na faculdade em 84, toda a discussão que se fazia no Brasil sobre a redemocratização e que na educação era muito forte. Eu também militava politicamente no centro acadêmico” (Mauro).

“Fiz história, licenciatura e bacharelado. Aluna do curso noturno, eu entrei no curso de História no momento da abertura política, então foi um momento muito rico do ponto de vista da inserção política, um mundo muito novo pra mim” (Carmem).

Dentre os três que optaram pelo curso de psicologia, dois que atuam profissionalmente nessa área, identificaram-se com a psicanálise e trabalham também no campo da educação. O outro escolheu exclusivamente a área de educação, uma vez que sua primeira formação acadêmica foi o curso de pedagogia e, apesar de ser graduado em psicologia, não atua mais nessa área.

“Eu fiz o curso de psicologia na PUC, iniciei em 1984 e terminei em 88. Na PUC, a ênfase na minha época era na psicanálise. Então, a gente tinha uma formação com um peso muito grande em textos de psicanálise” (Marina).

“A psicanálise foi realmente o grande achado do meu curso de psicologia e hoje eu a trago como bandeira” (Pedro).

“Eu trabalhei uns três anos com consultório e me convenci de que não era o trabalho que queria realizar por causa dessa dimensão muito individual do consultório” (Luíza).

Após o término da graduação, a maioria dos propositores ampliou a sua trajetória escolar no nível de pós-graduação *lato sensu*, freqüentando, principalmente, cursos de especialização e de aperfeiçoamentos na área de educação, uma vez que pretendiam ingressar na carreira docente na universidade.

Seis professores cursaram o pós-graduação *lato sensu*, como mostra o quadro da figura 4, sendo a escolha dos cursos bem diversificada: educação, metodologia do ensino superior, percepção ambiental, história, história moderna, contemporânea e história do Brasil, psicologia da educação e metodologia de ensino. Três desses professores freqüentaram esse curso na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG, dois realizaram o curso na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG - e um deles na Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG. Três concluíram o curso na década de 90 e três, no final da década de 80.

Propositores	Curso	Instituição	Ano de conclusão
1	Educação	UEMG	1985
5	<i>Metodologia de Ensino Superior</i>	PUC MG	1998
6	Percepção Ambiental	IGC UFMG	1988
7	História Moderna e Contemporânea e História do Brasil	<i>PUC MG</i>	1989
9	Educação	UFMG	1998
10	Psicologia de Educação e Metodologia de Ensino	PUC-MG, FCHAL	1990/1998

Figura 4 – Quadro com o curso de pós-graduação (*Lato sensu*)

Fonte – Questionário.

Propositores	Curso	Instituição	Ano de conclusão
1	Educação	PUC-MG	2002
2	<i>Educação</i>	UFMG	1998
3	Educação	FAE/UFMG	2000
4	Políticas Educacionais	<i>UFMG</i>	1997
5	Educação	FAE/UFMG	2002
6	Análise Ambiental	IGC UFMG	1990 (não titulado)

7	Administração (MPA)	FCHAL	2002
8	Educação	FAE/UFMG	1998
9	Educação	FAE/UFMG	1998
10	Educação	PUC-MG	2003

Figura 5 – Quadro com a pós-graduação *stricto sensu*

Fonte – Questionário.

Todos os propositores, sem nenhuma exceção, freqüentaram ou estão freqüentando o curso de mestrado. A área da educação foi majoritariamente escolhida por sete dos propositores no mestrado sendo que apenas três fizeram opção por áreas diferentes: políticas educacionais, administração e análise ambiental. A UFMG foi a universidade onde a maioria realizou o mestrado, sete deles. Dois cursaram o mestrado na PUC-MG e um deles realizou o mestrado na instituição pesquisada: FCHAL. Quatro concluíram o curso no final da década de noventa e cinco o concluíram entre o ano de 2000 e 2003. Um deles fez os créditos, mas ainda não se titulou.

No mestrado, os propositores esperavam adquirir uma formação especializada em pesquisa e um aprofundamento teórico no campo educacional.

“O que me marcou primeiramente no mestrado foi o próprio encontro com a educação de uma forma muito mais consistente, teoricamente mais consistente” (Pedro).

“O mestrado contribuiu muito para a minha formação, porque foi a primeira experiência que tive de construção de conhecimento. E o próprio movimento de construção de conhecimento, de reelaboração conceitual e de releitura que o mestrado me possibilitou foi altamente formativo” (Marli).

“O mestrado vem nessa dimensão da pesquisa, foi o meu primeiro trabalho de pesquisa. O mestrado contribuiu no sentido de me colocar como professor pesquisador” (Mauro).

No momento da pesquisa, nenhum dos propositores tinha título de doutorado, mas três deles, logo após o término do curso de mestrado, iniciaram este curso na área de educação: um na Universidade Estadual de São Paulo – USP - e dois na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FAE / UFMG - com previsão de defesa, entre os anos de 2005 e 2007. Os demais já haviam concluído o mestrado e estavam elaborando o projeto de pesquisa para se submeterem à seleção para doutorado.

Pode-se observar que os professores investigados alcançaram a pós-graduação *stricto sensu*, apesar de quase todos os genitores não terem concluído o ensino médio. A diferença entre o nível de escolarização dos pais e a dos propositores pode ser tomada como um indicador da valorização da educação e do grande investimento, nela realizado, ao longo dessas gerações, o que leva também a supor que a formação escolar era considerada por eles como condição de mobilidade social e vantagens econômicas futuras. Nessa perspectiva, o reconhecimento do capital cultural institucionalizado e o esforço sistemático em adquiri-lo (boa vontade cultural) se assemelha a análises das classes médias, nos estudos realizados por Bourdieu (1997) e outros autores como por exemplo, (LAHIRE, 1997 e 2002).

Os propositores pesquisados indicam estarem ainda investindo individualmente na sua formação continuada, estudam e pesquisam sobre a formação acadêmica, têm práticas regulares de leitura científica no campo de atuação. Dentre elas citam os seguintes títulos: Cartografias do Trabalho Docente (Corinta Geraldi / Dário Fiorentin), Ênfases e omissões no currículo (Ana Canen / Antônio Flávio Barbosa), Conformismo e resistência (Marilena Chauí), Saberes Docentes (Maurice Tardiff), Políticas Educacionais (Dalila Andrade-Org.), Grande Sertão Veredas (Guimarães Rosa) dentre outros. Nos últimos anos, têm participado de congressos como ANPED, Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino - ENDIPE - e de vários colóquios e seminários realizados sobre formação de professores.

3.3 Trajetória profissional e experiência docente

Os professores têm em sua maioria, mais de dez anos de experiência no magistério, sendo que desse grupo a metade tem mais de vinte anos de experiência docente. Somente um dos entrevistados apresenta entre cinco e dez anos de experiência. Observa-se, ainda, que todos os propositores atuam como professores no ensino superior: sete deles lecionaram no ensino médio, e cinco deles têm experiência docente nas séries iniciais e finais do ensino fundamental. Nove dentre os dez participantes da pesquisa trabalharam em instituições públicas e particulares e, nelas exerceram funções de coordenação ocupando cargos de liderança.

Na perspectiva desses professores, tais atuações ampliam a percepção que têm sobre o espaço escolar para além da sala de aula, passando a perceber a dimensão da escola enquanto espaço institucional de formação da vida escolar. Ao atuar em diferentes escolas e com uma diversidade maior de problemas, os professores passam a perceber a influência dos aspectos macroestruturais, sobretudo das políticas municipais, que são formuladas fora do espaço da sala de aula, ampliando a sua reflexão e as escolhas das possíveis estratégias a serem utilizadas na formação de professores e na organização dos tempos e da escola.

“Na experiência da gestão, da direção, é que a gente começa a perceber a escola para além de sala de aula, para além da relação com o aluno. A questão da organização dos tempos e dos espaços da escola” (Luíza).

“O Centro de apoio Pedagógico - CAPE - é uma experiência muito marcante porque foi aí que me tornei formadora de formadores. Possibilita a gente ser muito ágil, tem que pensar em estratégias para a formação de professores” (Samanta).

“O cargo de diretora de Departamento de Educação faz sair da microestrutura que é a sala de aula, que é a escola, e você vai viver uma realidade mais abrangente (mais ampla), onde você vai estar lidando com diferentes escolas, com diferentes professores, você vai viver com uma diversidade de problemas. Eu tinha um papel de, além de ajudar a trazer

respostas para as questões pedagógicas, tinha que estar ali pronta para estar dando respostas para as questões políticas. Eu fui diretora do Departamento de Educação da Regional Pampulha. Foi superimportante para poder enxergar uma série de questões, da macroestrutura que, às vezes, a gente não percebe enquanto você está na sala de aula ou enquanto você está dentro da escola” (Marli).

3.4 Local de trabalho

A figura 6 mostra um quadro com os níveis e o nome da instituição de ensino superior em que cada um dos investigados está em exercício no momento da pesquisa.

	Níveis	Nome da Instituição
1	Ensino Superior	FCHAL
2	Ensino Superior	UEMG e FCHAL
3	Educação de Jovens e Adultos	PBH/Em União Comunitária
	Ensino Superior	FCHAL
4	Ensino Superior	PUC Betim / FCHAL
5	Educação Infantil	PBH
	Ensino Superior	FCHAL
6	Ensino Médio	Colégio Marista Dom Silvério
7	Ensino Superior	FCHAL
8	Ensino Superior	FCHAL – UNIPAC
9	Ensino Superior	PUC Minas, UEMG, FCHAL
10	Ensino Superior	FCHAL e UNIPAC - Vespasiano

Figura 6 – Quadro com as instituições de trabalho atual

Fonte. – Questionário.

Apenas um dos dez propositores investigados não está atuando no momento no ensino superior, e dois deles também trabalham em outros níveis da educação: um na educação infantil e o outro na educação de jovens e adultos. Nove exercem o magistério em instituições superiores privadas e apenas três em instituição pública. Seis dos propositores atuam em mais de uma instituição de ensino superior. O trabalho simultâneo em níveis de ensino diferenciados e a atuação em mais de uma instituição superior mostram como, entre os investigados, há um crescimento da fragmentação no exercício do magistério, um aumento do número de professores *aulistas* e um baixo investimento na pesquisa.

Os depoimentos desses propositores, em relação à experiência profissional enquanto formadores de professores nas instituições acima, indicam uma preocupação acentuada com a formação profissional.

“Há uma preocupação muito grande na formação da pessoa atrelada ao profissional. No meu trabalho, dou muita ênfase ao resgate daqueles valores que apresenta. Essa é uma característica minha, de ouvir muito as pessoas, dou muita ênfase aos conteúdos, mas paralelo aos conteúdos, ao atendimento à pessoa, a ouvi-la” (Marli).

“Eu tinha muita clareza de pensar que a formação não se dava só ali, que o conteúdo não estava centrado nos professores, que o meu papel não era só esse, que a formação dos alunos passava por outros lugares, eu não tinha muito pudor em abandonar os livros, não usar, não seguir o currículo... Nunca tive pudor nenhum com isso” (Carmem).

3.5 Práticas culturais e estilo de vida dos propositores

As diferentes posições ocupadas pelos sujeitos no espaço social e suas práticas constituem condições de existência e estilo de vida que favorecem a aquisição de *habitus* inerente a cada indivíduo. A transmissão cultural se dá no cotidiano, nas práticas escolares e familiares. A pessoa alcança um estilo de vida a partir da aquisição de determinados bens simbólicos e culturais, que irão diferenciá-la dos

outros sujeitos e também lhe dar características comuns. As famílias utilizam inicialmente estratégias e ações que objetivam um investimento na manutenção ou expansão desse patrimônio cultural, mas o *habitus* e as práticas individuais podem se modificar a partir das diferenças na experiência de vida na escola e na vida profissional das pessoas. Segundo Bourdieu (1998, p.41),

cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural, um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.

Mas essa transmissão só se efetiva pela mobilização e investimento pessoal, no capital disponibilizado pela família e no ambiente social em que cada um atua ou vive.

Segundo esse autor, as práticas culturais marcam de forma diferenciada as condições de existência e o estilo de vida das diferentes classes e camadas sociais. Castro (2002) aponta em sua tese que o acesso aos bens simbólicos se dá, inicialmente, nas práticas culturais que as famílias desenvolvem no seu cotidiano e no consumo desses bens por meio da participação na vida social e cultural. Ele afirma que as práticas culturais que o sujeito realiza desde cedo no ambiente familiar apresentam maiores rentabilidades de capital cultural. Nogueira (2000) discute ainda que, segundo as inter-relações estabelecidas entre a sociedade e a educação no pensamento de Bourdieu (1974), a posse de capital cultural favorece o desempenho escolar na medida em que facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar.

A partir do questionário aplicado aos professores investigados, foi possível analisar as práticas culturais mais freqüentes entre estes propositores. Pode-se constatar que quatro entre dez propositores vão ao cinema uma vez por semana, dois o fazem de quinze em quinze dias, dois, uma vez ao mês e dois raramente mostram esse

hábito. Apenas um propositor afirma ir ao teatro uma vez por semana, seis dizem fazê-lo uma vez por mês e três raramente fazem uso dessa prática cultural no seu cotidiano. O valor atribuído a esse tipo de programação, nos termos de Bourdieu (1974), está relacionado ao estilo de vida de cada um e às diferenças inscritas nas condições de existência, o que, por sua vez, poderá influenciar os gostos e as aptidões para determinadas culturas de cada indivíduo.

Os professores têm na frequência ao museu uma prática cultural melhor distribuída entre eles, pois quatro visitam os museus pelo menos uma vez por mês, e dois o fazem uma vez a cada quinze dias. Em seus estudos, Bourdieu (1998) identificou que a frequência a museus, na França, está fortemente relacionada ao nível de instrução, pois as pessoas com o diploma mais elevado constituem o maior público dessas instituições. No caso desses professores, a relação entre a instrução e a frequência a museus também se fortalece, devido ao grau de instrução que apresentam. Isso parece indicar que a escola pode criar ou desenvolver a aspiração à cultura de forma mais sustentável ao longo da vida.

A prática de leitura apresenta-se bem mais homogênea entre o grupo de professores examinados. Predomina entre eles a leitura técnica científica, pois oito deles afirmam que lêem esse tipo de texto uma vez por semana. Apenas quatro dos investigados têm o hábito da leitura de poesias e romances e cinco afirmam que esse tipo de leitura raramente faz parte do seu universo cultural. Esses dados levam a supor uma forte relação entre a preferência de leitura indicada e o fato de esses professores estarem cursando ou se preparando para ingressar no doutorado.

Na pesquisa realizada pela UNESCO (2004), os dados também revelam que 77,8% dos professores ocupam o seu tempo livre com leitura técnica (assuntos sobre pedagogia e educação, e, revistas e livros científicos) e com leituras relacionadas ao seu trabalho e/ou a área profissional.

	Gosto Musical.
1	MPB, clássica, samba de raiz.
2	MPB, <i>blues</i> , <i>soul</i> .
3	<i>Rock</i> , clássico, ópera.
4	MPB
5	MPB
6	MPB
7	Romântica, MPB
8	MPB, clássica, <i>blues</i> , <i>jazz</i>
9	MPB, <i>jazz</i>
10	MPB, <i>poprock</i>

Figura 7 - Gráfico com as preferências musicais dos propositores

Fonte – Questionário.

A figura 7 revela que a preferência musical dos propositores é pela Música Popular Brasileira – MPB. Percebe-se que, dos dez sujeitos investigados, nove mostram uma frequência regular a *shows* de música popular e apenas um, raramente, assiste a esses *shows*. Esses dados são também compatíveis com o resultado apontado pela pesquisa realizada pela Unesco (2004), em que o gênero musical mais citado também foi MPB (71,8% dos professores pesquisados).

Revistas Semanais:	Jornais:	Programas de	Programas de
--------------------	----------	--------------	--------------

			Televisão:	Rádio:
1	Veja e revistas técnicas; Revista da Educação Matemática, Presença Pedagógica	Estado de Minas, Folha de São Paulo	Jornais, Sem Censura, Globo Repórter	Jornal das 6h30min da Itatiaia
2	Assinatura “Caros Amigos”	Estado de Minas e Folha de São Paulo	Documentários e filmes; tv por assinatura: A&Mundo, Discovery, Band News, History Ch, Euroch	CBN (manhã), Alvorada, Guarani, Inconfidência FM
3	Newsweek	Folha de São Paulo	TV Minas	Itatiaia
4	-	Folha de São Paulo	-	-
5	Veja, Isto É	Folha de São Paulo e Estado de Minas	Tele jornal	-
6	-	Folha; J.B.; Estado de Minas	Globo Rural; Roda Viva	CBN dia todo
7	Veja, Isto É, Cláudia	Estado de Minas	Jornais, Fantástico, outras	Músicas, noticiários
8	“Nenhuma, não gosto delas”	O Tempo, Folha de São Paulo	Jornalismo, documentário	Noticiários, músicas
9	Caros Amigos	Folha de São	Entrevistas, Saia	CBN – notícias

	(mensal)	Paulo	Justas	
10	Veja, Isto É, Você SA	Estado de Minas	Jornais e alguns documentários	-

Figura 8 - Quadro com as preferências de leitura (jornais e revistas) e programações (TV e rádio) dos propositores

Fonte – Questionário.

Em relação às programações radialistas, televisivas e às leituras de jornais e revistas, o grupo de professores revela predileção pelos mesmos programas, jornais e revistas, ou seja, por programas jornalísticos e documentários, pela leitura de jornais como a Folha de São Paulo e o Estado de Minas, de revistas como Revista Veja, Isto É. Tais publicações são as que se firmaram no mercado editorial no País por apresentarem textos científicos, históricos, informativos, políticos, culturais e atualidades, indicando, por parte desses docentes, um investimento na atualização do capital cultural já adquirido, em sintonia com esse mercado.

Observa-se que alguns tipos de programas que têm freqüentemente grande audiência, como as novelas e minisséries, não foram incluídos pelos propositores entre os favoritos. Isso não significa que eles não assistam a esses programas, mas apenas que não os consideram especialmente interessantes. Esse fato parece justificar-se pela hipótese de que os professores temem comprometer a sua imagem intelectual diante de seus pares, uma vez que tais programas recebem um volume maior de críticas entre professores universitários e pesquisadores com titulação acadêmica.

3.5.1 Atividades de lazer

Tabela 01
Freqüência a clubes de lazer

Com qual freqüência?	Freqüência	Porcentagem
Não freqüenta	6	60%
Freqüenta nos finais de	1	10%
Freqüenta	3	30%
Total	10	100%

Fonte – Questionário

Observa-se que seis dos propositores não freqüentam nenhum tipo de clube de lazer, o que sugere que o envolvimento dos investigados com a formação continuada e pós-graduação pode estar reduzindo o tempo dedicado ao lazer em clubes e reafirmando o ascetismo das camadas médias, a renúncia ao lazer em benefício do seu projeto de futuro. Percebe-se, assim, segundo Nogueira (2002), um rigor ascético, uma valorização da disciplina e do autocontrole, na exigência de uma dedicação contínua e intensiva aos estudos por parte daqueles que buscam sucesso escolar e afirmação profissional.

Durante as férias escolares, período descrito por eles como o momento de descanso, a viagem é a atividade de lazer que está no universo de todos os investigados. Todos os investigados dizem viajar principalmente para diversos lugares no Brasil. A metade deles afirma também ter viajado para o exterior. O hábito de viajar tem sido considerado como uma característica das camadas médias, pois elas se beneficiam das atividades culturais advindas de contatos com locais turísticos valorizados em âmbito nacional e internacional. Bourdieu (1983) afirma que as práticas de lazer diferenciam e hierarquizam os grupos sociais, potencializando-os de acordo com o capital cultural.

3.6 Participação em movimentos sociais / associações

A participação em movimentos sociais constitui uma prática que integra a experiência de nove entre os dez propositores. Eles acreditam na importância desses movimentos sociais na sua formação, na trajetória e crescimento profissional. Isso se explica pelo fato de a formação acadêmica desse grupo ter ocorrido predominantemente num contexto de grande discussão política e efervescência dos movimentos sociais no País, entre o final da década de setenta início dos anos oitenta.

As práticas culturais e os traços familiares, a formação escolar e a trajetória profissional dos sujeitos investigados neste capítulo parecem revelar que os

propositores pertencem às camadas médias e fazem da instituição escolar um meio para alcançar a cultura legitimada e certificada pelos títulos escolares. Observa-se, ao longo deste capítulo, que o ascetismo, o malthusianismo e a boa vontade cultural desse grupo confirmam esse esforço. Essas características levam a imaginar que houve uma valorização do processo de escolarização e do investimento familiar, por meio da participação e da frequência às práticas culturais, de lazer e científicas, do número reduzido da prole entre outras.

Nota-se ainda que, ao contrário do que prescreve a legislação, o grupo de professores e propositores apresenta uma formação profissional bem acima do exigido para o corpo docente do CNS dentro dos ISEs, o que faz indagar as razões para estabelecer tais limites.

“O nosso quadro de professores é composto por 100% de mestres só temos um professor que está quase concluindo o mestrado” (Marli).

No capítulo seguinte descreve-se a implantação do CNS pesquisado e se fará uma análise do projeto pedagógico do CNS a partir da percepção e experiências vividas pelos professores propositores.

CAPÍTULO 4

PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO NORMAL SUPERIOR: PROPOSTAS, DISCUSSÕES INICIAIS E REFORMAS POSTERIORES

Neste capítulo descreve-se e analisa-se o processo de implantação do CNS e a construção da sua proposta de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Considera-se oportuno ressaltar os diferentes momentos na trajetória da Faculdade de Ciências Humanas André Luiz – FCHAL - onde esse curso se insere, além dos outros cursos superiores ali reunidos.

A FCHAL localiza-se na Região Metropolitana de Belo Horizonte, distanciando-se da capital 40 Km. A instituição está localizada ao *pé de uma montanha*, cercada por modestas construções e ruelas. A primeira impressão do espaço geográfico é de se estar em meio a uma grande fazenda onde as construções em seu entorno foram sendo edificadas. Na verdade, pequenas quintas estão à sua volta e uma antiga fazenda, uma referência local, encontra-se bem próxima. Espaços como a secretaria, a biblioteca e o centro de extensão do Instituto acham-se separados e distantes do local onde funcionam as salas de aula. Estas estão em *casas separadas* nos levando a imaginar um vilarejo.

Aquele lugar exuberante de vida vegetal foi uma grande fazenda, hoje adaptada e transformada em faculdade. Muitas imagens desse espaço físico e social ficaram nas lembranças desta pesquisadora: a porteira da fazenda outrora modelo, ainda sustenta sua pompa, a simplicidade das pessoas estava presente desde o porteiro que sempre recebia esta pesquisadora com um amplo sorriso, até a recepcionista que agradavelmente num bate papo, fazia sentir-se como membro daquele espaço institucional.

A FCHAL foi criada em 1969 e funciona em prédio próprio, desde 1975, e tem como proposta institucional a formação de professores. Atende principalmente a população da própria cidade onde está situada, mas recebe também alunos procedentes de Belo Horizonte e de dezesseis cidades circunvizinhas que integram a Região Metropolitana de Belo Horizonte e outras regiões do estado de Minas Gerais. Sua atividade institucional no campo educacional teve início com a oferta dos cursos de graduação nas áreas de história, geografia, letras e matemática. Desde então, tem privilegiado a reformulação e ampliação contínua do conjunto de cursos que oferece e tem se firmado como uma instituição formadora de docentes para atuarem no ensino fundamental e no ensino médio. Em 1994, implantou o curso de administração e, no ano de 2000, o curso normal superior. Seguiram-se os cursos de ciências da computação e o de ciências contábeis, em 2001.

Desde 1994, a Instituição vem desenvolvendo um Programa de Pós-graduação *Lato sensu* nas áreas de educação e gestão. O Centro de Pós-Graduação oferece ainda o mestrado profissional em administração (iniciado em 2000) e os seguintes cursos de especialização: Gestão Estratégica da Informação, Gestão de Cooperativismo, Administração Pública Municipal, Gestão Estratégica de Negócios, Gestão Avançada de Empresas, Educação e Gestão Empresarial, Gestão Ambiental, Ensino de Língua Portuguesa, História e Cultura Mineira, Metodologia de Ensino e Inovações Tecnológicas e Psicopedagogia – ênfase em Educação Inclusiva. As atividades dessa faculdade abrangem também os campos da pesquisa e da extensão, realizando projetos educacionais de consultoria e de assessoramento.

Nos últimos cinco anos, a FCHAL tem procurado se adaptar às diretrizes estabelecidas pela LDB, Lei n. 9.394/96, buscando compreender a diversidade e a complexidade das exigências previstas nessa legislação e articular uma discussão institucional sobre a prática educativa dos cursos de formação docente nela ofertados. Nesse sentido, foi definida uma comissão de professores da Instituição para elaborar um projeto institucional de formação docente que, após ter sido apreciado internamente, foi submetido à avaliação do Conselho Estadual de Educação. A proposta foi aprovada em 2001, exigindo da FCHAL uma reformulação

interna: os cursos de administração, contábeis e computação foram integrados à Faculdade de Ciências Exatas Gerenciais. Os cursos de licenciaturas em letras, geografia, matemática, história e o CNS foram reunidos no Instituto Superior de Educação.

A estrutura organizacional e pedagógica dessa faculdade é constituída por órgãos colegiados, de gestão e de execução administrativa. Cada curso de graduação tem um colegiado composto pelos professores que nele atuam, os quais elegem, como coordenador, um de seus membros, com um mandato de dois anos. Participam também da eleição os alunos representantes do curso em questão.

O coordenador de curso dispõe de horário reservado para atendimento aos alunos, que a ele recorrem sempre que necessitam. São suas atribuições, dentre outras: o encaminhamento de ações discutidas e aprovadas no colegiado, a análise dos processos de transferência e de dispensa, a orientação do corpo discente no ato da matrícula, a divulgação da oferta de disciplinas para cada semestre letivo, a deliberação sobre a admissão de monitor e sobre as solicitações de revisão de avaliações etc. Os coordenadores, assim como os representantes docente e discente, compõem o conselho acadêmico, que é presidido por um diretor geral.

Os cursos de graduação oferecidos apresentam um currículo pleno integrado por disciplinas e práticas, com seriação estabelecida e cargas horárias estipuladas e organização semestral. Tal como organizados, tais cursos habilitam os alunos para o exercício do magistério e a obtenção do título de licenciado nas suas respectivas áreas. Essa organização é semelhante às de outros cursos que tradicionalmente, compõem as licenciaturas das universidades e faculdades isoladas no País.

A FCHAL funciona nos turnos matutino e noturno e, no ano de 2003, ofereceu os seguintes cursos com formação em bacharelado: Administração, Ciência da Computação e Ciências Contábeis e, com formação em licenciatura plena: História, Geografia, Letras (Português e Inglês), Matemática e Normal Superior. Além dos cursos de graduação, a Instituição possui um Centro de Pesquisa e de Extensão,

criado há alguns anos por iniciativa de docentes comprometidos com a produção científica e com o estabelecimento de vínculos com a comunidade local e regional.

A partir das atividades do Centro de Pesquisa, foram constituídos grupos de estudo e pesquisa, os programas de iniciação científica e tecnológica, a monitoria e o estágio acadêmico externo. Os alunos têm participado de trabalhos de campo e desenvolvido monografias sob a orientação de professores. Além dessas iniciativas, têm sido oferecidos cursos de extensão, projetos de ação continuada, eventos, prestação de serviços e assessorias.

4.1 O curso normal superior

A FCHAL implantou, a partir de 2000, o CNS destinado à formação de professores para atuarem nas séries iniciais. A proposta desse curso surge a partir de um conjunto de interesses que se entrecruzavam: interesses dos professores que buscavam oportunidades novas de trabalho, da Instituição, dos alunos e da possibilidade mostrada pela LDB n. 9.394/96 que, em seu artigo 63, inciso I, indicava a criação de cursos formadores de profissionais para a educação básica destinado à formação de professores para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Três momentos podem ser identificados no desenvolvimento do CNS, os quais correspondem à elaboração de diferentes propostas de formação docente para as séries iniciais concebidas por um grupo de onze professores que integraram as equipes responsáveis por essa tarefa.

4.2 A primeira proposta do curso normal superior

A primeira proposta de formação docente do CNS foi encaminhada ao Conselho Estadual de Educação - CEE - em 1997, tendo sido elaborada por um grupo

constituído por quatro professoras especialistas que atuavam nas licenciaturas e estavam envolvidas com o debate sobre a formação de professores para as séries iniciais. Essas professoras discutiam entre si sobre a necessidade de se qualificar um professor de nível superior para atuar nas séries iniciais e percebiam limites na formação oferecida pelos cursos nas licenciaturas. Os alunos desses cursos queixavam-se da ausência na FCHAL de uma formação que lhes possibilitasse atuar como docentes nas séries iniciais. Tais alunos cursavam as licenciaturas com o objetivo de conseguir uma formação de nível superior, mas desejavam também trabalhar nas séries iniciais do ensino fundamental, já que muitos haviam obtido o diploma do curso normal de nível médio e mostravam alguma experiência docente nesse nível de ensino. Esse grupo trabalhou mais de um ano (1995 a 1996) na elaboração da proposta inicial. Os professores se reuniam antes das aulas e, muitas vezes, em grupos menores e, nos momentos livres, discutiam e definiam idéias consensuais. Essas reuniões aconteciam esporadicamente e sem periodicidade e embora recebendo o apoio da direção, o grupo não foi remunerado para realizar essa tarefa, mas percebia-se no CNS, uma possibilidade de ampliação do próprio trabalho.

“A idéia do nascimento do curso foi em decorrência da busca de implementação de novos cursos na faculdade. Estamos numa região onde temos um grande número de professores que atuam na educação fundamental, séries iniciais. Muitos professores que cursavam conosco as licenciaturas nos apontavam a necessidade de uma base, uma formação mais intensa para estes professores” (Marli).

Pretendíamos construir um curso que preparasse um bom profissional para atuar na educação infantil e nas séries iniciais. Este curso tinha que ter a duração das outras licenciaturas, construir uma formação sólida com disciplinas de fundamentação, de prática e estágio”(Luíza).

O curso denominado de *Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, foi organizado em períodos regulares de cem dias letivos, que deveriam ser integralizados em quatro anos, tempo mínimo, ou em sete anos, tempo máximo, com uma carga horária total de

3.456 horas / aulas, incluindo o estágio, resultando num curso concentrado com aulas de segunda a sábado.

A entrada dos alunos seria semestral, sendo ofertadas 80 vagas por semestre, distribuídas entre o turno matutino e o noturno. O curso organizava-se como uma licenciatura plena e formava o profissional para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

4.2.1 A proposta de formação e a concepção de professor

Pensava-se em um curso de formação inicial que priorizasse as áreas de fundamentação e construção do conhecimento científico, da formação profissional e do fazer pedagógico. Essas intenções estão registradas no Projeto do Curso Normal Superior e definem o perfil do professor que o curso deveria perseguir.

A necessidade da formação de um novo profissional da educação, portador de perfil e características que pudessem responder às demandas colocadas pela rica, diversa e conflitante sociedade brasileira.

A prática docente exige cada vez mais a formação de profissionais inquietos e sensíveis aos processos multiculturais que caracterizam a produção do conhecimento e a dinâmica social. [...] Devem estabelecer a conexão ensino/pesquisa, valorizando a formação intelectual do futuro docente e priorizando princípios éticos, didáticos e pedagógicos que contribuem para a ressignificação da escola e do papel do professor (Projeto n. 1 /CNS/dez, 1998, p.3).

Pretendia-se, pois, formar um profissional que evidenciasse, dentre outras, as seguintes características: reconhecesse a importância do seu papel como agente social, apresentasse uma postura ética, científica crítica e reflexiva, trabalhasse coletivamente, respondesse pelas atuais mudanças na educação e buscasse uma interlocução com os diversos campos do saber e da cultura.

Conforme explicitado no texto do Projeto n. 1, delineou-se, assim, uma proposta de formação

composta por três eixos centrais, na qual se pretendeu que a dimensão sociocultural e política da educação fosse compreendida à luz das diversas áreas do conhecimento que perpassam o fazer pedagógico escolar. Um currículo integrado à necessidade de construção da identidade individual do educador-educando e da identidade social da escola (Projeto n. 1 do CNS / dez, 1998, p.4).

Desses três eixos centrais, dois são considerados os eixos curriculares norteadores da proposta e foram assim definidos: o primeiro eixo corresponde à área de fundamentação e de construção do conhecimento, e propunha promover o domínio teórico dos fundamentos e dos processos de construção do conhecimento científico em diferentes áreas: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Psicologia, Filosofia, Sociologia, Antropologia e Política. Buscava propiciar o desenvolvimento intelectual do futuro educador e desenvolver sua capacidade de síntese e interlocução com os diferentes campos do saber. Abrangia quatro áreas do conhecimento: Língua portuguesa, Matemática, Educação Geográfica e Historiografia e Educação. Sendo formado pelas disciplinas: Língua Portuguesa I: Oralidade e Escrita, Língua Portuguesa II: Letramento, Fundamentos Lingüísticos p/ Alfabetização I, Fundamentos Lingüísticos p/ Alfabetização II, Literatura, Linguagem e Ensino, Educação Física, Artes, Alfabetização Matemática, Fundamentos de Matemática I, Fundamentos de Matemática II, Matemática Aplicada, Matemática e Ensino, Geografia Geral, Análise Regional, Análise Ambiental, Geografia e Ensino, Produção do Conhecimento Histórico, História e Cultura e O Saber Histórico Escolar.

O segundo eixo, denominado área de conhecimento profissional e do fazer pedagógico, representava um campo de reflexão acerca das teorias pedagógicas que orientam os valores e práticas educacionais. Compreendia um conjunto de conhecimentos necessários à análise da prática pedagógica. Abrangia quatro áreas do conhecimento referentes ao fazer pedagógico, denominadas: Educação para a

Biodiversidade, a Construção do Conhecimento, a Organização do Trabalho Escolar e a Educação Infantil. As disciplinas dessa área são: Fundamentos em Física, Fundamentos em Química, Fundamentos em Biologia I, Fundamentos em Biologia II, Ciências e Ensino, Tópicos em Antropologia, Tópicos em Sociologia, Tópicos em Filosofia, Tópicos em Psicologia, Psicologia e Infância, Psicologia e Aprendizagem, Educação Especial, Currículo e Cultura, Gestão Escolar, Ação Pedagógica, História da Educação, Cotidiano Escolar, Políticas Educacionais, Educação Infantil I e Educação Infantil II.

O terceiro e último eixo central considerado articulador foi denominado Dimensão Sociocultural e Política da Educação. Este eixo trazia como referência à 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. Pretendia-se estimular a maturidade profissional, cultural e ética do educador, por meio de processos de reflexão, atividades de pesquisa e trabalhos de campo, num diálogo permanente com a prática docente, bem como a organização de seminários temáticos e do estágio supervisionado.

No projeto, pretendia-se enfatizar as dimensões sociopolíticas e culturais da educação e proporcionar uma formação docente articulada num diálogo com o conhecimento pedagógico profissional, com a prática pedagógica e o cotidiano educacional. Propunha-se privilegiar a reflexão da prática docente, sua problematização para a tomada de decisões, dos meios e fins a serem perseguidos pelo educador e pelo coletivo de profissionais da escola. A prática docente e o estágio supervisionado eram definidos na proposta como as dimensões que assegurariam esse diálogo. Ambos perpassariam todo o curso, na forma de projetos de investigação da prática educacional, pesquisa bibliográfica e projetos de intervenção, os quais deveriam contribuir para alterar a realidade escolar.

Para garantir a articulação entre os dois eixos do curso eram propostos seminários temáticos transdisciplinares destinados à discussão e articulação de temas

transversais aos eixos desenvolvidos semestralmente e coordenados pelo colegiado do curso. Buscava-se, assim, desenvolver nos alunos as atividades de observação, registro e problematização do cotidiano, a organização do trabalho e práticas escolares que, progressivamente, iriam se desdobrar em propostas de intervenção, do educador em formação, na realidade escolar. As atividades de prática docente teriam o acompanhamento de um professor responsável, que procuraria coordenar os diversos projetos desenvolvidos pelo aluno, em articulação com os professores das disciplinas do período. Ao final do curso, propunha-se a produção de uma monografia considerada como uma síntese do trabalho realizado ao longo do curso, na qual o aluno refletisse acerca do seu desenvolvimento e das experiências vivenciadas durante o curso. A partir da metade deste, a redação da monografia se apoiaria na realização de pesquisas com levantamentos de dados bibliográficos e de campo, sendo o aluno orientado por um docente que o acompanharia ao longo de todo o processo de estágio. A proposta de formação docente está representada no quadro da figura 9, o qual reúne os eixos norteadores, as áreas de conhecimento e distribuição das disciplinas correspondentes à cada área. Nas páginas 111 e 112 o quadro da figura 10 sintetiza a organização curricular do curso de formação apresentando a distribuição das disciplinas, práticas de ensino, de pesquisa e o estágio docente ao longo dos oito períodos de formação com suas respectivas cargas horárias.

EIXOS NORTEADORES, ÁREAS DO CONHECIMENTO E DISCIPLINAS CORRESPONDENTES:			
DIMENSÃO SOCIOCULTURAL E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO (PRÁTICA DOCENTE, SEMINÁRIOS E ESTÁGIO SUPERVISIONADO)	EIXOS NORTEADORES	ÁREAS	DISCIPLINAS
	ÁREAS DE FUNDAMENTAÇÃO E DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO	LÍNGUA PORTUGUESA	Língua Portuguesa I: Oralidade e Escrita
			Língua Portuguesa II: Letramento
			Fundamentos Lingüísticos p/ Alfabetização I
			Fundamentos Lingüísticos p/ Alfabetização II
			Literatura
			Linguagem e Ensino
			Educação Física
		MATEMÁTICA	Artes
			Alfabetização Matemática
			Fundam. de Matemática I
			Fundam. de Matemática II
			Matemática Aplicada
			Matemática e Ensino
		EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA	Geografia geral
			Análise Regional
			Análise Ambiental
	ÁREA DE CONHECIMENTO PROFISSIONAL E DO FAZER PEDAGÓGICO	HISTORIOGRAFIA E EDUCAÇÃO	Geografia e Ensino
			Produção do Conhecimento Histórico
		EDUCAÇÃO PARA A BIODIVERSIDADE	História e Cultura
			O Saber Histórico Escolar
			História e Ensino
			Fundamentos em Física
		CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	Fundamentos em Química
			Fundamentos em Biologia I
			Fundamentos em Biologia II
			Ciências e Ensino
			Tópicos em Antropologia
			Tópicos em Sociologia
			Tópicos em Filosofia
			Tópicos em Psicologia
		ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR	Psicologia e Infância
			Psicologia e Aprendizagem
			Educação Especial
			Currículo e Cultura
	EDUCAÇÃO INFANTIL		Gestão Escolar
			Ação Pedagógica
			História da Educação
			Cotidiano Escolar
			Políticas Educacionais
			Educação Infantil I
			Educação Infantil II

Figura 9 - Quadro com a primeira proposta de formação docente

Fonte – Projeto Pedagógico da FCHAL

PERÍODO	DISCIPLINAS	C/H
1º	Língua Portuguesa I: Oralidade e Escrita	72 h/a
	Alfabetização Matemática	72 h/a
	Tópicos em Filosofia	72 h/a
	História da Educação	72 h/a
	Tópicos em Psicologia	72 h/a
	Seminário I	36 h/a
	Estágio Supervisionado	36 h/a
2º	Língua Portuguesa II: Letramento	72 h/a
	Produção do Conhecimento Histórico	72 h/a
	Tópicos em Antropologia	36 h/a
	Tópicos em Sociologia	36 h/a

	Ação Pedagógica	72 h/a
	Psicologia e Infância	72 h/a
	Seminário II	36 h/a
	Estágio Supervisionado	36 h/a
3º	Fundamentos Linguísticos p / Alfabetização I	72 h/a
	Fundamentos da Matemática I	72 h/a
	Psicologia e Aprendizagem	72 h/a
	Fundamentos de Biologia I	72 h/a
	Currículo e Cultura	72 h/a
	Seminário III	36 h/a
	Estágio Supervisionado	36 h/a
4º	Literatura	72 h/a
	Fundamentos em Matemática II	72 h/a
	Políticas Educacionais	72 h/a
	História e Cultura	72 h/a
	Geografia Geral	72 h/a
	Seminário IV	36 h/a
	Estágio Supervisionado	36 h/a
5º	Fundam. Linguístico para Alfabetização II	72 h/a
	Cotidiano Escolar	72 h/a
	Fundamentos e Química	72 h/a
	Artes	72 h/a
	Educação Infantil I	72 h/a
	Seminário V	36 h/a
	Estágio Supervisionado	36 h/a
6º	Educação Física	72 h/a
	Matemática Aplicada	72 h/a
	O Saber Histórico Escolar	72 h/a
	Fundamentos em Biologia II	72 h/a
	Análise Regional	72 h/a
	Seminário VI	36 h/a
	Estágio Supervisionado	36 h/a
7º	Linguagem e Ensino	72 h/a
	Matemática e Ensino	72 h/a
	Análise Ambiental	72 h/a
	Fundamentos em Física	72 h/a
	Educação Infantil II	72 h/a
	Seminário VII	36 h/a
	Estágio Supervisionado	36 h/a
Figura 10 - Quadro com a organização do currículo na primeira proposta de formação de professores (continuação)		
	História e Ensino	72 h/a
	Educação Especial	72 h/a
	Gestão Escolar	72 h/a

	Seminário VIII	36 h/a
	Estágio Supervisionado	36 h/a
TOTAL		

Figura 10 - Quadro com a organização do currículo na primeira proposta de formação de professores (conclusão)

Fonte – Projeto Pedagógico da FCHAL

Pode-se perceber que a carga horária total do curso é de 3.456 horas. A análise desse currículo permite verificar que foram distribuídas 1.512 horas (cerca de 43%) na área de fundamentação e de construção do conhecimento científico, 1.368 horas (cerca de 40%) na área de conhecimento profissional e do fazer pedagógico e 576 horas (cerca de 18%) na área prática de ensino. Percebe-se, pois, que houve maior preocupação em ampliar a fundamentação teórica da formação profissional com os conhecimentos pedagógicos necessários ao estudo de conteúdos disciplinares específicos do nível de ensino no qual o professor irá atuar. Acredita-se, assim, que os conteúdos adquiridos durante a escolarização básica desses professores não sejam suficientes para lhes assegurar o conhecimento necessário nessas disciplinas para ensiná-las adequadamente nas séries iniciais.

Pode-se observar ainda que, na organização curricular, busca-se um maior equilíbrio entre a construção teórica que o futuro professor deve adquirir e o como deve aplicar esse conhecimento em sala de aula (conhecimento pedagógico) sendo reduzido o tempo dedicado à prática docente.

Segundo os propositores, muitos professores (alunos matriculados na Instituição) tinham como objetivo estar freqüentando um curso superior para cumprir uma exigência legal e se deparam com conhecimentos novos aos quais não tinham acesso antes, uma outra realidade educacional, diferente do que vivenciam em sua sala de aula. Para esses propositores, o professor em formação no CNS é mais consciente do seu lugar e papel na sociedade. O estudo da profissionalização

docente e da valorização do professor tem contribuído para a ruptura da visão desse curso como sacerdócio, como missão. Eles afirmam que

“houve uma época em que o magistério era só missão, sacerdócio. Hoje há a preocupação com a formação do profissional da educação”(Samantha).

“Eu percebo que a representação da profissão tem alterado. A percepção que tenho é que o professor que hoje chega ao CNS já não fala tanto dessa dimensão maternal, vocação e sacerdócio. Ele é mais consciente do lugar que ocupa” (Mauro).

“Eu acho que os professores, os alunos do CNS, que na sua maioria são também professores, não tomam mais a docência como um sacerdócio, como missão e, sim, como profissão. Eles voltam para uma instituição com o objetivo de estar fazendo um curso superior por exigência legal, se deparam com conhecimentos a que antes não tinham acesso, com um outro mundo, diferente daquele que vivenciam em sua sala de aula. Acho que eles já deixaram de ver a docência como uma missão, como um sacerdócio, que tem que ser aquela professora ideal, bonitinha, certinha, que tem que dormir e acordar em volta dos livros e cadernos. Inclusive o próprio curso fez com que eles buscassem uma melhor remuneração” (Marli).

“O estudo da profissionalização docente contribuiu muito para a ruptura dessa perspectiva do sacerdócio, da missão, da vocação. Esse discurso nas escolas já está bem superado. Tem a questão da valorização do profissional, já conseguimos dar um salto no discurso, mas do ponto de vista do direito ainda está muito precária. Sempre trabalhamos na perspectiva de quebrar este dogma, este tabu de que a professora é a segunda mãe” (Carmem).

Alguns dos propositores acreditam que o caráter missionário da docência parece estar mais próximo de uma tolerância excessiva para com as péssimas condições físicas das escolas e o empobrecimento intelectual do professor em certas escolas. O costume de estar em ambientes extremamente empobrecidos, seja de capital cultural, econômico, de espaço físico, de não ter condições adequadas de trabalho, de trabalhar com toda essa precariedade torna-se cada vez mais comum. Além

dessa situação, percebem outros complicadores no curso. Um deles refere-se à questão do gênero:

“É muito comum você ouvir no discurso das professoras que ela é a segunda mãe. Tais questões parecem estar relacionadas ao perfil da clientela que o curso recebe: mulheres, professoras, esposas, inseridas num contexto social extremamente limitador, que as fazem perceber a escola como o segundo lar” (Luíza).

O projeto do CNS da FCHAL foi enviado ao Conselho Estadual de Educação em setembro de 1997 e retornou à Instituição com a indicação de algumas alterações para a aprovação da proposta pedagógica encaminhada.

4.3 A segunda proposta do curso normal superior

A segunda proposta do CNS foi encaminhada ao CEE em 1999, após a realização das alterações indicadas. Dentre as exigências apresentadas pelo MEC, via CEE para a aprovação do projeto estava a necessidade de se ter na coordenação do curso um professor com titulação, uma vez que no grupo de professores responsáveis pela elaboração da primeira proposta, nenhum tinha a titulação exigida. Foram então contratados dois professores titulados (mestres), ampliando-se o novo grupo de propositores para seis membros. Esse grupo procurou dar à proposta uma nova organização curricular, que refletisse um maior consenso entre os seus membros, evitando-se os conflitos e atritos que evidenciaram a construção da primeira proposta, sobretudo aqueles que envolveram as disputas em torno do peso que as diferentes disciplinas deveriam ter no currículo do curso. Por terem sido formados em campos outros do conhecimento e serem professores de áreas e disciplinas diferentes cada membro do grupo ressaltava a importância de sua área de formação e da concepção de professor que defendia.

“Quando pensamos no primeiro projeto, não existia um curso superior para formar o professor até a 4^a série, e queríamos ainda mais, formar o professor para atuar na educação infantil.

Existia, na UEMG, um grupo que buscava uma proposta parecida com a nossa, um outro em Campinas, em Mato Grosso e até em Londrina. Conversamos com todas essas pessoas depois de uma série de investigações. Quando a equipe do MEC veio nos visitar, trouxeram uma outra visão, as idéias das políticas públicas, tirando a ênfase que buscávamos com a formação das disciplinas específicas, pois acreditávamos que era necessário para uma boa formação uma dedicação maior nas disciplinas específica e eu sai da discussão, mesmo porque não possuía o título, e as pessoas que passaram a acompanhar de perto esta reforma eram tituladas. Eu já não estava mais me identificando com essas alterações” (Marina).

Nesta proposta foi inicialmente sugerida a troca do nome do curso. Os conselheiros CEE apontaram para a necessidade de adequar o nome do curso à nomenclatura determinada pela LDB de 1996 (artigo 63). Apesar de não compactuar com essa decisão, o grupo propositor aderiu à indicação, e o curso passa a se denominar de *Curso Normal Superior*.

“Houve muita discussão porque queríamos nomear o curso de *Formação do Educador para a Infância*. A nomenclatura normal ficou muito estigmatizada, ultrapassada. Eu acho que o MEC não tinha um outro nome para pensar e colocou Curso Normal Superior e esse nome é um dos pontos de dificuldade de aceitação que o curso enfrenta” (Júlia).

“Na primeira reforma poucas foram as modificações. Trocou-se o nome do curso e alguns nomes de disciplinas mantendo o mesmo formato, em 99 o curso iniciou-se com o formato sugerido pelo conselho”(Paulo).

4.3.1 A proposta de formação e a concepção de professor

Pensava-se num curso em que a formação inicial priorizasse o adensamento conceitual, mediado pela reflexão crítica e sistematizada da prática educativa manifestada no cotidiano escolar. Estas intenções estão registradas no Projeto do Curso Normal Superior (Projeto N^o 2 CNS/dezembro 1999, p.6). Nesta proposta de

formação docente, são evidenciadas as seguintes características na formação do perfil profissional do professor que se pretende formar.

Postura ética compromissada com a 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 e capacidade de enfrentar conflitos e resolver situações problema, demonstrando conhecimento técnico e postura política (Projeto n. 2CNS/dez, 1999, p.15)

Pretendia-se formar *um profissional de sínteses* que domine as competências e os conhecimentos necessários à compreensão do mundo, dos problemas reais, entendê-los, entender-se e intervir na vida social e cultural. Um profissional capaz de fazer escolhas pedagógicas, qualificado tecnicamente, crítico, ético, cidadão. (Projeto n. 2 CNS/dez, 1999, p.6).

A diferença apontada pelos propositores entre as duas propostas está na concepção do curso.

“Houve uma ruptura conceitual, o primeiro projeto traduzia um modelo de formação docente baseado nas expectativas que o grupo tinha das licenciaturas, todos nós atuávamos nesse curso e queríamos construir uma proposta de formação que correspondesse às nossas expectativas onde o professor de 1^a a 4^a série teria que ensinar tais conteúdos e com certas metodologias para facilitar o serviço do professor das séries finais. Tínhamos, então, uma ênfase nas metodologias de acordo com as áreas do conhecimento, de acordo com as quatro grandes áreas da licenciatura (português, matemática, ciências e história/geografia). Resolvemos ter como pressupostos os fundamentos (filosofia, sociologia e história) com o objetivo de contribuir com a reflexão em sala de aula. A redução da temporalidade da área de metodologia e o aumento na fundamentação teórica não foi uma questão meramente quantitativa, foi uma mudança conceitual”(Luíza).

“Primeiro passo para uma ruptura com o currículo tradicional. Mas acabou que a gente não fez muito diferente, porque a pedagogia começa com os fundamentos, depois vem normalmente as áreas do conhecimento, as didáticas e as práticas ao final e a gente acabou não rompendo muito porque continuaram os fundamentos, só que ampliamos de uma certa forma esses fundamentos. Um currículo que avança na medida em que ele propõe essa interlocução, ele é um primeiro passo

para constituir uma outra lógica que busca dar centralidade ao sujeito, rompendo com a centralidade do conteúdo”(Samantha).

“As metodologias como são contempladas, perpassando os cursos de formação do professor, não respondem muito aos desafios, às complexidades da educação. Definimos por aumentar a fundamentação teórica uma vez que o aluno que recebemos traz consigo uma experiência de uma prática intensa. Resolvemos, então legitimá-las. Houve uma tentativa de construir uma epistemologia da prática” (Marli).

4.3.2 As modificações introduzidas na segunda proposta de formação

Os quadros das figuras 11 e 12 sintetizam as mudanças introduzidas na primeira proposta de formação docente e na organização do currículo, que expressa, em termos concretos, essa nova proposta.

No quadro da figura 11, estão incluídos os eixos norteadores e articuladores, os nove núcleos temáticos e as disciplinas correspondentes a cada núcleo.

O quadro da figura 12 mostra a organização do currículo, o qual inclui a distribuição das disciplinas pelos períodos letivos e suas respectivas cargas horárias.

Nos termos do documento da proposta, o curso foi organizado com dois eixos norteadores denominados:

1. áreas do conhecimento científico e sua interlocução com a educação;
2. conhecimento profissional e o fazer pedagógico.

O eixo articulador denominado dimensão sociocultural e política da educação foi mantido, tendo, porém, sua ênfase reduzida em relação à proposta anterior, para se ampliar a relação entre o conhecimento profissional e o fazer pedagógico. Ainda assim, seu espaço no desenvolvimento do curso parece ser valorizado como descrito a seguir.

Figura 11 - Quadro com a segunda proposta de formação docente: seus eixos articuladores e núcleos temáticos

Fonte – Projeto Pedagógico da FCHAL

PERÍODO	DISCIPLINAS	C/H
1º	Língua Portuguesa I Oralidade e Escrita	72 h/a
	Cotidiano Escolar	72 h/a
	Tópicos em Filosofia	72 h/a
	Historia da Educação	72 h/a
	Tópicos em Sociologia	72 h/a
	Seminário Transdisciplinares	36 h/a
	Estágio Supervisionado	40 h/a
2º	Língua Portuguesa II: Letramento	72 h/a
	Produção do Conhecimento Histórico	72 h/a
	Ética e Pluralidade Cultural	72 h/a
	Ação Pedagógica	72 h/a
	Psicologia e Infância	36 h/a
	Seminário Transdisciplinares	36 h/a
	Estágio Supervisionado	40 h/a
3º	Fundamentos Lingüísticos para Alfabetização I	72 h/a
	Alfabetização Matemática	72 h/a
	Literatura: a formação do leitor	72 h/a
	Currículo e Cultura	72 h/a
	Tópicos em Antropologia	36 h/a
	Tópicos em Psicologia	36 h/a
	Seminário Transdisciplinares	36 h/a
4º	Estágio Supervisionado	40 h/a
	Fundamentos de Matemática	72 h/a
	Políticas Educacionais	72 h/a
	Fundamentos da Geografia	72 h/a
	Fundamentos Lingüísticos para Alfabetização II	72 h/a
	História e Cultura	72 h/a
	Seminário Transdisciplinares	36 h/a
5º	Estágio Supervisionado	40 h/a
	Pesquisa e Ensino	72 h/a
	Fundamentos da Biologia	72 h/a
	Fundamentos de Química	72 h/a
	Arte e Educação	72 h/a
	Educação Infantil I	72 h/a
	Seminário Transdisciplinares	36 h/a
6º	Estágio Supervisionado	40 h/a
	Corporeidade e Ludicidade	72 h/a
	Matemática Aplicada	72 h/a

	O saber Histórico Escolar	72 h/a
	Múltiplas Linguagens	72 h/a
	Análise Regional	72 h/a
	Seminário Transdisciplinares	36 h/a
	Estágio Supervisionado	40 h/a

Figura 12 - Quadro com a organização do currículo na segunda proposta de formação docente (continuação)

7º	Linguagem e Ensino	72 h/a
	Matemática e Ensino	72 h/a
	Análise Ambiental	72 h/a
	Fundamentos de Física	72 h/a
	Educação Infantil II	72 h/a
	Seminário Transdisciplinares	36 h/a
	Estágio Supervisionado	40 h/a
8º	Ciência e Ensino	72 h/a
	Geografia e Ensino	72 h/a
	História e Ensino	72 h/a
	Educação para Necessidades Especiais	72 h/a
	Gestão Escolar	72 h/a
	Seminário Transdisciplinares	36 h/a
	Estágio Supervisionado	40 h/a
TOTAL		3.488

Figura 12 - Quadro com a organização do currículo na segunda proposta de formação docente (conclusão)

Fonte – Projeto Pedagógico da FCHAL

A dimensão sociocultural e política da educação vão definir o enfoque geral do curso.

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 (Projeto n. 2 do Curso Normal Superior / dez, 1999, p.8)

O curso foi organizado em períodos regulares de cem dias letivos, que deveriam ser integralizados em quatro anos, tempo mínimo, ou em sete anos, tempo máximo, com uma carga horária total de 3.488 horas/aulas, resultando num curso concentrado com aulas de segunda a sábado integralizando 41 disciplinas distribuídas em oito períodos letivos regulares além dos seminários transdisciplinares e estágio supervisionado, incorporado a cada período para permitir maior articulação entre o conhecimento teórico e a prática docente.

A análise desse currículo permite verificar que foram distribuídas 1.584 horas (cerca de 45%) na área de fundamentação teórica, 1.296 horas (cerca de 37%) no conhecimento pedagógico e 608 horas (cerca de 18%) na área prática docente, o que mostra pequenas mudanças em relação à primeira proposta.

No primeiro projeto, das sete disciplinas que compõem a área da construção do conhecimento, três são do campo da psicologia. Com as modificações introduzidas nesta proposta, reduziu-se para duas as disciplinas ligadas a esta área.

Na área da matemática também houve a redução, de cinco para quatro disciplinas, e as duas disciplinas de fundamentos foram reduzidas a uma.

Das cinco disciplinas que compõem a área de educação para a biodiversidade, duas das disciplinas de fundamentos da biologia, houve redução para apenas uma.

Percebe-se também a troca da nomenclatura em algumas áreas: de língua portuguesa para linguagem e educação, de matemática para educação matemática, de historiografia e educação para história e educação e de prática docente para seminários e prática docente.

Outras disciplinas também sofreram alteração na nomenclatura: de Literatura para Literatura: a formação do leitor, de Geografia geral para Fundamentos de Geografia,

de Educação Especial para Educação para as Necessidades Especiais, de Artes para Arte e Educação e de Educação Física para Corporeidade e Ludicidade.

Com essas modificações, os autores revelam que o conhecimento dos conteúdos disciplinares foi reduzido como conhecimento isolado para serem integrados à discussão pedagógica.

Percebe-se que o segundo eixo norteador, conhecimento profissional e fazer pedagógico representa uma reflexão acerca dos valores que orientam teorias e práticas educacionais. Nesse eixo, implementou-se um novo núcleo: diversidade e educação, surgindo duas outras disciplinas: ética e pluralidade cultural e múltiplas linguagens. As disciplinas artes e educação física que faziam parte do rol de disciplinas da língua portuguesa, no primeiro projeto, passaram a compor uma nova área de conhecimento denominada arte e educação, corporeidade e ludicidade. Houve a tentativa de trazer para a formação do professor todas as discussões das áreas do conhecimento mais atuais sem, no entanto, dimensionar o que era fundamental e secundário nessa formação, tornando o currículo muito amplo.

Nessa proposta ocorre a reconfiguração das atividades articuladoras representadas na segunda proposta: seminários transdisciplinares e nos estágios nas escolas ao longo de toda formação. No primeiro projeto, previa-se, ao final do curso, a produção de uma monografia, a qual é suprimida na segunda. Ao findar o curso (estágio oito) propõe-se que o aluno utilize as atividades articuladoras para propor um projeto pedagógico, uma intervenção pedagógica, na escola, construído ao longo de todos os estágios realizados.

A proposta reformulada retornou ao Conselho Estadual de Educação e foi aprovada em 11 de novembro de 1999 pelo Decreto n. 40.699. Os professores acreditavam que os pareceristas não tinham como realizar a avaliação desse curso, pois o próprio MEC ainda não tinha um modelo de CNS. Esta aprovação ocorreu antes que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, instituídas pelo Parecer CNE/CP 09 de 08 de abril de 2001 e da

Resolução 01/99 que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação fossem sancionadas em 2001. O curso iniciou-se em 2000 com a regulamentação desse segundo projeto.

4.4 A terceira proposta do curso normal superior

Após dois anos de funcionamento, a terceira proposta do CNS foi elaborada por um terceiro grupo propositor, composto após um ano de atividade. Nessa ocasião, o colegiado decidiu rever o currículo à luz 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 e da Resolução 01/99 que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Apesar de existirem no projeto inicial alguns princípios semelhantes aos enunciados nas Diretrizes Curriculares, o Colegiado constatou pontos divergentes entre os documentos, sobretudo aqueles referentes à centralidade apresentada no desenvolvimento das competências e habilidades na seleção e o ordenamento dos conteúdos curriculares das diferentes áreas do conhecimento.

O grupo propositor da terceira proposta foi escolhido para atender também as solicitações dos professores que reivindicavam uma proposta pedagógica que se aproximasse dos debates mais atuais acerca da formação de professores, nos quais era postulado um perfil de professor como um profissional reflexivo, que, na sua prática docente, levasse em consideração o que os alunos dizem e fazem, para refazer, a partir da leitura da própria prática, seus conceitos e posturas profissionais.

Essa reforma procurou atender, ainda, as expectativas de um grupo de alunos, formado em sua maioria por professores que já apresentavam alguns anos de experiência na prática docente das séries iniciais do ensino fundamental. Esse grupo sugeria ao corpo docente do curso questões relativas ao estágio, à relação teoria e prática no desenvolvimento do curso e à reflexão da prática docente que, segundo eles, precisariam ser contempladas ou reconstruídas.

Para sintetizar as divergências acima referidas e atender as demandas formuladas pelos alunos e professores, o Colegiado indicou uma comissão reformuladora integrada por cinco professores do curso. Destes professores, apenas um pertencera ao grupo inicial. Diferentemente dos dois primeiros grupos, o terceiro foi remunerado para executar a reformulação, tendo se reunido durante aproximadamente quatro meses, ao longo do primeiro semestre de 2001. A proposta reformulada por esse grupo é a que rege o curso atualmente.

4.4.1 A proposta de formação e a concepção de professor

A equipe de propositores do curso defendia uma docência inovadora cuja formação promovesse novos profissionais da educação, capazes de lidar com questões sociais que, até há pouco tempo, não faziam parte do que se prescrevia como necessário ao exercício das atividades escolares tais como diversidades étnico-racial e sexualidade. Objetivava-se o redimensionamento da instituição escolar, o trabalho com as diferenças e novos saberes, a partir de um contexto em que se prioriza o estudo da organização dos tempos e espaços escolares. Nesta proposta de formação docente, são evidenciadas as seguintes características do profissional que se pretende formar:

Reconhecimento da importância do seu papel como agente de transformação social, estar capacitado para resolver situações problema, evidenciando conhecimento técnico e postura política e demonstrando postura científica ativa, crítica e reflexiva diante das situações de ensino-aprendizagem (PROJETO n. 2CNS/dez, 1999, p.15).

Evidencia-se, pois, que a formação profissional não é apenas o domínio de técnicas, de competências e de habilidades e, nem tão pouco, uma transposição direta do que se aprendeu em cursos, seminários e palestras para a prática educativa. Discute-se

a formação profissional como algo que se constrói cotidianamente, considerando a influência do contexto no qual ela ocorre e, ainda, compreendendo que ela também é fruto da própria formação das identidades pessoais. Ao se pensar em formação docente, é necessário ter clareza sobre as questões inerentes a essas identidades na formação de cada profissional da educação, (refletir sobre as histórias de vida, sobre as ações educativas e as suas relações com as dimensões pessoais). É fundamental que esses profissionais pensem sobre suas práticas inseridos no interior da lógica escolar, articulando a escola e seus projetos a partir dos problemas vivenciados no cotidiano (PROJETO n. 3 CNS/Dez. 2002).

Na proposta do CNS, evidencia-se que o campo da formação docente prioriza o componente da prática educativa e enfatiza conteúdos direcionados para as especificidades de educação infantil e séries iniciais, campo de atuação do profissional que objetiva formar.

Os propositores, em suas narrativas, destacam nessa terceira proposta que o professor deve ter o domínio do conhecimento pedagógico, o domínio técnico e domínio conceitual, alcançando, assim uma formação sólida, que lhe possibilite um olhar diferenciado sobre a educação e uma atuação capaz de

“estar discutindo as políticas públicas, sua carreira docente, estar aberto a novas situações, que não seja aquele profissional fechado, enrijecido, que adquiriu um conhecimento, que acha que é aquilo só e acabou. Deve ser uma pessoa ética, capaz de resolver com tranquilidade os problemas que vão surgindo, ser preocupado com o aluno que está formando, ter consciência de qual é o seu papel enquanto educador na sociedade” (Marli).

“de se colocar diante do mundo, diante de si, aquele capaz de fazer escolhas, é aquele capaz de se colocar diante das questões sociais, das questões políticas e culturais do mundo que ele vive. É aquele capaz de reconhecer o outro” (Samantha)

“Saber sistematizar no sentido de organizar as coisas, escolher e fazer as escolhas no momento certo, uma disposição pra pesquisar, e aqui eu não estou falando da pesquisa acadêmica, eu estou falando da pesquisa como investigação, busca, querer saber, uma inquietação, acredito que a pessoa tem que ser inquieta, quem tem certezas demais, ao meu ver, não tem um lugar na educação” (Paulo).

Na formação pedagógica, o professor deve encontrar subsídios para saber que cada realidade sociocultural exige uma atuação profissional, desenvolver um olhar diferenciado, trabalhar com as diferenças.

Os docentes que construíram essa proposta e que ajudaram a elaborar os projetos se identificam com uma concepção de formação docente que privilegie as dimensões sociais na educação. A perspectiva da busca de sujeitos emancipados, autônomos, participantes na construção de uma sociedade mais justa, reúne a idéia do direito e do exercício da cidadania. Esses aspectos formaram uma identidade para a equipe que tem construído a proposta do CNS. Os vínculos identitários desse grupo estão traduzidos no próprio projeto com a expectativa que os alunos do curso são cidadãos que, no exercício da sua profissão, vão estar contribuindo para assegurar essa dimensão social.

“Muitas pessoas vão ter afinidade, uma participação direta dentro dos movimentos sociais. Considero fundamental que o educador tenha conhecimento de tudo que o cerca. Mas nem todas as pessoas têm esse perfil de um envolvimento mais direto, mas, pelo menos, deve procurar conhecer, se informar pra poder questionar e discutir” (Samantha).

“Tem que ter o entendimento do que é movimento social. Temos que ampliar esse diálogo com a sociedade civil pra repensar as condições da escola” (Mauro).

“É uma opção política que o sujeito professor faz de acompanhar ou de participar dos movimentos sociais. Eu não coloco como uma condição fundamental, elementar, ele participar e atuar nos movimentos sociais, mas é imprescindível conhecer, perceber para atuar” (Luiza).

Essa proposta visa dar centralidade a três amplos pressupostos conceituais que se articulariam de forma espiral: as instituições escolares, saberes da formação e sujeitos da ação educação numa concepção em que o professor e a professora soubessem atuar de forma a compreender a sala de aula, a escola e a prática pedagógica. Busca-se evidenciar a importância dos saberes produzidos na prática e o papel que o próprio professor tem na formação da sua identidade profissional.

Esses pressupostos não obedecem a uma hierarquia de importância. No caso específico do CNS ainda temos que levar em conta o fato de que nem todos os alunos e alunas têm trajetórias de atuação na profissão, o que nos faz resgatar a vivência desses futuros profissionais como alunos que vivenciaram práticas escolares”.(PROJETO n. 3 CNS / 2002, p.10).

Nas narrativas dos propositores, a proposta do curso é, assim, definida:

“é uma proposta que tenta reconhecer os diversos sujeitos e os saberes que eles desenvolvem nas instituições. Que sujeito é este que eu vou formar, que vai estar em instituições das diversas formas e ordens possíveis e que produz saberes nestes lugares, então estes sujeitos nunca são idênticos. A tentativa o tempo todo é de aguçar a questão da reflexão, da investigação, de se auto perceber o tempo todo, então é esta a tentativa ” (Pedro)

“A proposta pedagógica do CNS vai dar ênfase à formação de um professor reflexivo, um professor pesquisador e investigador, um professor pesquisador da sua prática e um professor que esteja conectado com a realidade na qual ele está inserido” (Marli).

Os pressupostos que fundamentam a terceira proposta de formação foram assim explicitados.

4.4.2 As instituições escolares como espaço de formação

Segundo o grupo de propositores, a escola deve ser um espaço de formação capaz de possibilitar aos seus profissionais a aquisição de novos conhecimentos a partir da discussão e análise das próprias ações educativas, devendo assegurar, em sua organização, uma formação contínua, interativa e dinâmica.

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 licenciaturas, 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 (PROJETO n. 3 CNS / 2002, p.11).

Ressaltam, assim, a importância de analisar as instituições escolares como um espaço onde alunos e professores se relacionam. Acredita-se que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sejam marcados profundamente pela instituição, cuja forma de se organizar, não apenas influencia, mas, muitas vezes, determina a formação dos seus atores: alunos e profissionais da educação. Para a compreensão das instituições escolares, a equipe aponta o saber escolar, o tempo escolar e a avaliação como os fatores que compõem a ossatura⁵ da escola. De um modo sucinto, afirmam que a escola se organiza de forma a transmitir um determinado saber e, para isso, os tempos e os espaços são definidos e reorganizados para possibilitar a distribuição das aulas, das séries, do ano escolar.

4.4.3 Os sujeitos da formação

Apoiados em Charlot (2000), os propositores consideraram que a concepção de sujeito a ser formado deve ser concebida como um ser social e singular.

É 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 (PROJETO n.3 CNS / 2002, p.13).

Para eles, no processo de formação docente, deve-se considerar não só a formação profissional, mas também o processo de construção de identidade dos professores. Para isso, seria importante refletir sobre a postura pedagógica e, principalmente, a postura humana desse professor. Além disso, supõe-se igualmente que a ação

⁵ Termo utilizado da Proposta Político-pedagógica da rede municipal de educação. PBH:SMED, 1994.

docente somente será compreendida se considerados os valores, as normas, os discursos, os princípios que esses sujeitos sociais interiorizam ao longo de suas trajetórias de vida e a forma como os exteriorizam em ações diante da realidade objetiva. Ao ter acesso a esse aspecto da formação, acreditam poder compreender algumas opções, atitudes e preferências que caracterizam a forma de ser de cada docente, suas definições com relação à concepção de aluno, de educação, de escola e do seu próprio papel social. Buscam, assim, descartar a análise da postura pedagógica do professor de um modo isolado, para inseri-la numa postura humana, frente ao ato de ensinar. O professor é assim colocado como produto de sua história que é particular e ao mesmo tempo infinita e interminável quando posta em palavras (PROJETO n. 3 CNS / 2002, p.15).

A formação profissional antecede a formação que se dá nos cursos responsáveis pela preparação para o exercício da carreira docente. Ela associa-se à própria história de vida do educador. O percurso de vida é um percurso formador e, sem dúvida, não apenas marca, como, sobretudo determina a vida profissional (PROJETO n. 3 CNS / 2002, p.15).

Na proposta dos professores cabe ressaltar a importância de se levar em consideração o saber-fazer, desde que assegurados os espaços nos quais os profissionais possam refletir sobre esse saber-fazer, sobre a teoria que informa a sua prática e sobre as ações desencadeadas a partir de um saber tácito construído ao longo da sua vida profissional. Dessa forma, a formação a ser realizada deveria deixar claro que o saber da experiência e o saber construído na experiência são instrumentos importantes para a construção do conhecimento profissional da categoria de professores.

4.4.4 O saber docente

O terceiro e último pressuposto indicado nesta proposta refere-se ao saber docente. Segundo consta no documento, pensar em reformular a formação docente implica reconhecer que os professores, em seu fazer diário, constroem saberes que desempenham papel relevante na sua ação docente. Seus autores evocam nesse documento as contribuições de Tardif, Lessard, Lahaye (1991), para argumentar que os saberes advêm de várias fontes: das disciplinas, dos saberes curriculares,

saberes profissionais e os da experiência. Os saberes da experiência são considerados os fundamentos da prática e da competência profissional.

O professor, nesta perspectiva, construiria saberes sobre e na sua ação docente, o que implica reconhecê-lo como sujeito do processo educativo, que pensa a sua ação docente. Na formação devem assim existir situações envolvendo a troca de experiências, a reflexão de ações educativas, bem como a pesquisa sobre a própria prática pedagógica. Portanto, o investimento do CNS, segundo consta nesse documento, deve privilegiar espaços e tempos que favoreçam a formação do profissional questionador, que reformula suas hipóteses, e não considera o conhecimento profissional como pronto, acabado e exato.

4.4.5 As modificações introduzidas na terceira proposta de formação de professores

O CNS, estruturado a partir dos três pressupostos apresentados nessa proposta, se materializa, transversalmente em *eixos articulares* que dão consistência à relação *teoria-fato-teoria* e à reorganização curricular da formação de professores proposta. Esses eixos realizam 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.

A figura 13 retrata a articulação proposta entre os pressupostos da 3ª reforma do curso e os três eixos articulares da formação pretendida: 1. escola e sociedade; 2. a sala de aula com o espaço social; 3. a experiência pedagógica reinventada. Como resultado da articulação desses eixos na parte central da figura 18, estão os produtos, seminários e atividades a serem desenvolvidos com os alunos.



Figura 13 - Quadro síntese da terceira proposta de formação de professores

Fonte – Projeto Pedagógico da FCHAL

Na proposta, a prática de pesquisa é considerada como uma postura investigativa. Os eixos articuladores propostos para a presente organização curricular deveriam ser capazes de superar o contexto de mera aplicação do dualismo teoria-prática e entender a formação como processo de investigação sobre a ação. Nesse sentido, na vivência do primeiro ano desse currículo, os alunos tomarão a sala de aula como objeto a ser investigado; no segundo ano, a pesquisa é representada pelo estudo sistemático de algumas áreas confluentes à educação e que habitualmente são conhecidas como os fundamentos para a elaboração de uma teoria pedagógica. O retorno à sala de aula, temática do terceiro eixo, e organizador dos dois últimos anos do curso, dar-se-ia em uma dupla determinação investigativa: o ensino formal e o informal, com privilégio temático do primeiro, por se compreender que é no ensino formal que acontece a maior inserção dos profissionais da educação. Esses três eixos organizam-se em quatro anos de formação e se concretizam nos seguintes dispositivos de organização curricular:

- disciplinas organizadas em torno ao eixo articulador;
- estágios / pesquisas supervisionados;
- produções de investigação e pesquisa ⁶;
- seminários transdisciplinares.

Os propositores consideraram a pesquisa a ênfase principal desse currículo. Os dispositivos apresentados acima são, por um lado, ferramentas para materializarem os eixos e, por outro, são formulações concretas que dimensionam a articulação, teórica e prática, pois dão visibilidade ao movimento por eles ensejado e perseguido.

⁶ Diferenciaram investigação de pesquisa por entenderem que a primeira permite ao estudante uma imersão preliminar na cultura da pesquisa. E entenderam pesquisa como o aprofundamento dessa imersão, no qual o aluno-pesquisador experimenta a sua postura investigativa.

A prática de ensino/pesquisa, nessa perspectiva, soma-se a esse esforço de formação ao promover, mais detidamente, a análise da prática educacional em sua conexão com a reflexão teórico-prática das disciplinas dispostas em cada um dos eixos. A primeira experiência de prática de ensino/pesquisa (análise da sala de aula como espaço social I) será dedicada à realização de projetos de investigação do cotidiano, gerando na segunda experiência (análise da sala de aula como espaço social II) os inventários de investigação.

No segundo eixo, a primeira realização da prática de ensino/pesquisa (análise da escola e sociedade I) é destinada à organização de um projeto de investigação bibliográfica visando à produção de um artigo a ser escrito e publicado ao final da segunda prática de ensino/pesquisa (análise da escola e sociedade II).

Os dois últimos anos concretizarão o terceiro eixo e comportam quatro momentos de estágio/pesquisa. No primeiro (análise da experiência pedagógica reinventada I) o estudante deverá desenvolver um pré-projeto de pesquisa a ser concluído como projeto de pesquisa no segundo momento (análise da experiência pedagógica reinventada II). No terceiro momento (análise da experiência pedagógica reinventada III), desenvolver-se-á o trabalho de campo propriamente dito que culminará num plano pedagógico como resultante da produção do último momento (análise da experiência pedagógica reinventada IV).

Nesse sentido, as disciplinas concorrem para o exercício crítico da formação docente ao disponibilizar conceitos teóricos e categorias para análise do material experimentado. A cada eixo, portanto, corresponde um conjunto de disciplinas que se debruçam sobre a prática docente. Todas as disciplinas que compõem o eixo devem orientar seus conteúdos, e 50% de seus trabalhos e avaliações deverão ser conjugadas com a prática de ensino/estágio que terá a mesma denominação do próprio eixo.

O momento inicial do curso é dimensionado pelo eixo articulador sala de aula como espaço social que se propõe a desenvolver interrogações acerca do espaço

microsocial da sala de aula. São incluídos temas e disciplinas que têm como foco principal o espaço microsocial da sala de aula, enfatizando as experiências dos próprios estudantes. Esse eixo é composto de interlocuções sobre o cotidiano do ambiente intra-escolar no que tange à prática docente: escrita, oralidade, infância, adolescência, aspectos psicossociais, língua portuguesa e matemática. Assim como nos demais eixos, todas as disciplinas que o compõem orientam seus conteúdos, processos e avaliações para sua temática articuladora que, no caso, é a sala de aula como espaço social. Vejam-se, a seguir, as disciplinas que compõem esse eixo: análise da sala de aula como espaço social I (prática de ensino I / pesquisa), oralidade e escrita, cotidiano escolar, literatura e formação do leitor, alfabetização matemática, análise da sala de aula como espaço social II (prática de ensino II / pesquisa), letramento, psicologia, infância e adolescência, educação inclusiva e fundamentos da matemática.

No primeiro semestre, durante a realização do estágio, os alunos devem observar e investigar o cotidiano da sala de aula para selecionar os temas a serem pesquisados. No segundo semestre, será realizada uma pesquisa sobre o tema que cada um, ou que cada grupo se propôs a investigar sob a orientação de um professor orientador. Os temas a serem investigados pelos grupos serão escolhidos pelos professores orientadores nas reuniões do colegiado.

Nessa proposta, o segundo momento do CNS pretende promover um debate dos espaços educacionais para além dos saberes da sala de aula. Para tanto, focaliza-se a escola nas suas relações com a sociedade na qual está inserida. As disciplinas que fazem parte desse segundo eixo têm como objetivo promover discussões mais amplas, buscando desenvolver conhecimentos sobre as políticas educacionais e a diversidade cultural dentre outros. Nesse segundo momento, seu eixo articulador ganha dimensões macrosociais. Vejam-se a seguir as disciplinas que compõem esse eixo: análise da escola e sociedade I (prática de ensino III / pesquisa), pesquisa e produção de conhecimento, filosofia e educação, história e sociedade, sociologia e educação, análise da escola e sociedade I (prática de ensino IV / pesquisa), currículo e cultura, antropologia e educação, políticas educacionais e história e educação.

Nesse eixo, durante o terceiro período, o aluno deverá realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o tema de investigação que pretende realizar. Já, no quarto período, espera-se que o aluno produza um artigo relacionado ao tema pesquisado.

Esse artigo poderá expressar ênfases distintas conforme o recorte teórico ou empírico que o aluno –professor e a aluna –professora desejem privilegiar ao iniciar sua investigação. Poderá, por exemplo, configurar-se como uma análise de uma prática inventariada ou uma pesquisa bibliográfica que explore um aporte teórico visto em uma das disciplinas agregadas ao eixo (PROJETO n. 3 CNS / 2002, p.24).

Finalmente, o terceiro eixo, temporalmente mais amplo do que os anteriores (dois anos), promovem um retorno ao espaço micro social da sala de aula, buscando a (re-) significação desse espaço. Seu objetivo principal seria então a *reinvenção da prática pedagógica*, ou seja, busca-se estabelecer um diálogo com o exercício profissional da docência e a relação com os eixos anteriores. As disciplinas que estão inseridas nesse eixo são: análise da experiência pedagógica reinventada I (estágio I /pesquisa), dinâmica psicossocial, fundamentos lingüísticos para alfabetização, matemática e ensino, arte e educação, análise da experiência pedagógica reinventada II (estágio II / pesquisa), geografia e ensino, múltiplas linguagens e tecnologia, educação infantil I, corporeidade e ludicidade, análise da experiência pedagógica reinventada III (estágio III / pesquisa), análise de sistema e processos não escolares (seminários), ética, inclusão e pluralidade cultural, ciência e ensino, ação pedagógica, análise da experiência pedagógica reinventada IV (estágio IV / pesquisa), instituições e direitos (seminários), gestão escolar, história e ensino e educação infantil II.

Observa-se que, nesse eixo, o projeto de formação dos alunos se organiza em torno das seguintes produções: a elaboração de pré-projeto (primeiro semestre: quinto período), projeto de pesquisa (segundo semestre: sexto período), o trabalho de campo (terceiro semestre: sétimo período) e o plano de ação pedagógica (quarto semestre: oitavo período). A organização desse eixo se deu a partir de uma discussão que procurava pensar o estágio docente de maneira diferenciada dos estágios tradicionais, (em que o professor observa a prática docente e, no final, ministra algumas aulas) articulando-o a um trabalho de pesquisa. Nesse documento,

a pesquisa é indicada como uma ação investigativa e envolveria uma reflexão do trabalho pedagógico ou de práticas educativas. A produção desse projeto (plano de ação pedagógica) incluiria algumas estratégias da pesquisa formal, como realizar um estudo bibliográfico sobre o assunto que interessa ao aluno e seguir um roteiro ou esquema com etapas a serem cumpridas, mas não a realização de uma pesquisa formal como é demandado para a obtenção de títulos de mestrado. O terceiro eixo da proposta enfatiza igualmente o planejamento de ações concretas a serem desenvolvidas em espaços educativos escolares ou não-escolares. Essa intervenção (plano de ação pedagógica) poderá priorizar a sala de aula, a instituição escolar ou ainda organizações educativas não escolares. Propõe-se que o projeto de pesquisa elaborado no terceiro ano de formação estabeleça, portanto, um diálogo com o exercício profissional da docência, e sua execução, no quarto ano, permita expressar a capacidade reinventiva do ato educativo.

Na percepção dos propositores, os eixos são considerados aspectos mais inovadores dessa proposta, uma vez que, a partir da análise do estudo da sala de aula, se realiza uma pesquisa a partir de um levantamento pelo aluno de um tema de pesquisa. Após a análise desse levantamento, o aluno retorna ao tema investigado e modificado para, ao final de cada eixo, apresentar produções parciais ou finais no encerramento de cada período letivo. Finalmente, espera-se que o projeto de pesquisa culmine em um plano de ação pedagógica a ser desenvolvido no último ano do curso. Na organização pedagógica do curso essas ações estão discriminadas como se vê na figura 14.

Primeiro eixo articulador: a sala de aula como espaço social
Produções de investigação:
<ul style="list-style-type: none"> • Problema de investigação do cotidiano da sala de aula • Inventário da investigação
Segundo eixo articulador: escola e sociedade
Produções de investigação
<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de investigação bibliográfica • Artigo
Terceiro eixo articulador: experiência pedagógica reinventada
Produções de investigação
<ul style="list-style-type: none"> • Pré-projeto (5º período) • Projeto de pesquisa (6º período) • Trabalho de campo (7º período) • Plano de ação pedagógica (8º período)

Figura 14 – Quadro com as ações na organização pedagógica

Fonte – Projeto Pedagógico da FCHAL

Percebe-se, nesses eixos articuladores, a perspectiva de vincular a dimensão da prática educativa à pesquisa e de criar no professor uma postura investigativa, constituindo, assim, a base da formação do professor-pesquisador. Conforme já discutido nesta tese, para Zeichner (1998), a prática somente tem sentido para os professores que desejam pensar sobre as dimensões sociais e políticas da educação e sobre o contexto em que ela se insere. Percebe-se, no trabalho de conclusão de curso, a intenção de aliar os novos conhecimentos à reflexão sobre a prática pedagógica.

Na organização do currículo, os quadros das figuras 15 e 16 sintetizam as mudanças introduzidas na segunda proposta de formação docente e na organização do currículo que expressa, em termos concretos, a terceira proposta.

No quadro da figura 15 estão incluídos os eixos norteadores e as disciplinas correspondentes a cada um deles e a produção final no encerramento de cada período letivo. O quadro da figura 16 mostra a organização do currículo que corresponde a essa terceira proposta, a qual inclui a distribuição das disciplinas pelos períodos letivos e suas respectivas cargas horárias.

Observa-se, inicialmente, que a terceira proposta de formação foi organizada em períodos regulares de 100 (cem) dias letivos, que deveriam ser integralizados em quatro anos, tempo mínimo, ou em sete anos, tempo máximo, com uma carga horária total de 3.212 horas / aulas, incluindo o estágio, resultando num curso concentrado com aulas de segunda a sexta feira. Houve a redução da carga horária retirando as aulas ministradas no sábado.

1 EIXO - Sala de Aula como Espaço Social	
Primeiro Período	Análise da sala de aula como espaço social I (prática de ensino I / pesquisa)
	Oralidade e escrita
	Cotidiano escolar
	Literatura e formação do leitor
	Alfabetização matemática
	PRODUÇÃO - Problema de investigação do cotidiano de sala de aula
Segundo Período	Análise da sala de aula como espaço social II (prática de ensino II / pesquisa)
	Letramento
	Psicologia, infância e adolescência
	Educação Inclusiva
	Fundamentos da matemática
	PRODUÇÃO - Inventário da investigação
2º EIXO - Escola e Sociedade	
Terceiro Período	Análise da escola e sociedade I (prática de ensino III / pesquisa)
	Pesquisa e produção de conhecimento
	Filosofia e educação
	História e sociedade
	Sociologia e educação
	PRODUÇÃO - Projeto de investigação bibliográfica
Quarto Período	Análise da escola e sociedade I (prática de ensino IV / pesquisa)
	Currículo e cultura
	Antropologia e educação
	Políticas educacionais
	História e educação
	PRODUÇÃO - Artigo (caderno de publicação.)

Figura 15 – Quadro com a terceira proposta de formação de professores e seus eixos articulares (continua)

3º EIXO - Experiência pedagógica reinventada	
Quinto período	Análise da Experiência pedagógica reinventada I (estágio I / pesquisa)
	Dinâmica psicossocial
	Fundamentos lingüísticos para alfabetização
	Matemática e ensino
	Arte e educação
	PRODUÇÃO - Pré-Projeto de pesquisa
Sexto período	Análise da Experiência pedagógica reinventada II (estágio II / pesquisa)
	Geografia e ensino
	Múltiplas linguagens e tecnologia
	Educação infantil I
	Corporeidade e Ludicidade
	PRODUÇÃO - Projeto de pesquisa
Sétimo período	Análise da Experiência pedagógica reinventada III (estágio III / pesquisa)
	Análise de sistema e processos não escolares (seminários)
	Ética, inclusão e pluralidade cultural
	Ciência e ensino
	Ação pedagógica
	PRODUÇÃO - Trabalho de Campo
Oitavo período	Análise da Experiência pedagógica reinventada IV (estágio IV / pesquisa)
	Instituições e direitos (seminários)
	Gestão escolar
	História e ensino
	Educação infantil II
	PRODUÇÃO - Plano de ação pedagógica

Figura 15 – Quadro com a terceira proposta de formação de professores e seus eixos articulares (conclusão)

Fonte – Projeto Pedagógico da FCHAL

PERÍODOS	DISCIPLINAS	C/H
1º	Análise da sala de aula como espaço social I (prática de ensino I / pesquisa)	100
	Oralidade e escrita	72
	Cotidiano escolar	72
	Literatura e formação do leitor	72
	Alfabetização matemática	72
2º	Análise da sala de aula como espaço social II (prática de ensino II / pesquisa)	100
	Letramento	72
	Psicologia, infância e adolescência	72
	Educação inclusiva	72
	Fundamentos da matemática	72
3º	Análise da escola e sociedade I (prática de ensino III / pesquisa)	100
	Pesquisa e produção de conhecimento	72
	Filosofia e educação	72
	História e sociedade	72
	Sociologia e educação	72
4º	Análise da escola e sociedade I (prática de ensino IV / pesquisa)	100
	Currículo e cultura	72
	Antropologia e educação	72
	Políticas educacionais	72
	História e educação	72
5º	Análise da experiência pedagógica reinventada I (estágio I / pesquisa)	100
	Dinâmica psicossocial	72
	Fundamentos lingüísticos para alfabetização	72
	Matemática e ensino	72
	Arte e educação	72
6º	Análise da experiência pedagógica reinventada II (estágio II / pesquisa)	100
	Geografia e ensino	72
	Múltiplas linguagens e tecnologia	72
	Educação infantil I	72
	Corporeidade e ludicidade	72
7º	Análise da experiência pedagógica reinventada III (estágio III / pesquisa)	100
	Análise de sistema e processos não escolares (seminários)	108
	Ética, inclusão e pluralidade cultural	72
	Ciência e ensino	72
	Ação pedagógica	72
8º	Análise da experiência pedagógica reinventada IV (estágio IV / pesquisa)	100
	Instituições e direitos (seminários)	108
	Gestão escolar	72
	História e ensino	72
	Educação infantil II	72
	Total	3.212

Figura 16 – Quadro com a organização do currículo e a distribuição das disciplinas na terceira proposta

Fonte – Projeto Pedagógico da FCHAL

A carga horária do curso ultrapassa o mínimo exigido pelo Parecer CNE/CP 28/001 (2.800 horas). A análise desse currículo permite verificar que foram distribuídas 2.160 horas (cerca de 65%) na área de fundamentação teórica e conhecimento pedagógico, sendo 252 horas (cerca de 8%) dedicadas à realização de seminários e 800 horas (cerca de 25%) na área prática, sendo 400 horas para o estágio curricular supervisionado e 400 horas para prática como componente curricular. Essa distribuição do tempo indica que houve uma preocupação em fundamentar teoricamente a formação do professor com os conhecimentos necessários ao exercício profissional da docência acrescida do estudo de conteúdos específicos do nível de ensino no qual esse docente irá atuar. A carga horária destinada à prática corresponde às 400 horas mínimas obrigatórias exigidas pela legislação, tanto no estágio, como na prática docente como componente curricular. Surge-se daí a necessidade de incorporar à reflexão sobre a prática pedagógica os processos de desenvolvimento profissional sendo apontada ênfase na epistemologia da prática. Os conhecimentos adquiridos devem ser mobilizados em situações concretas, o que será garantido no momento do estágio. A distribuição da carga horária do curso em cada área do conhecimento corresponde às expectativas das novas diretrizes curriculares aprovadas pelo Parecer CNE/CP 28/001, em 2001, em que 1.800 horas devem ser dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem, 200 horas para atividades de enriquecimento formativo do professor, 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio curricular supervisionado, totalizando 2.800 horas no mínimo.

A terceira alteração curricular do CNS busca, assim, ir ao encontro dos debates mais atuais sobre os cursos de formação de professores e que se encontram também consubstanciados nas diretrizes para a formação inicial de professores que atuam na educação básica em cursos de nível superior elaborados pelo Conselho Nacional

de Educação. A terceira proposta procura, assim, aproximar o curso das políticas públicas reunidas na legislação mais recente, bem como, de outras décadas reivindicadas pelos alunos e professores, a partir dos dois anos iniciais de implementação do curso.

4.5 A implementação da proposta: avanços segundo os propositores

A proposta do curso vem sendo constantemente discutida no colegiado do curso que reúne quinzenalmente todos os seus professores. No momento da contratação do professor, ele é informado sobre a existência do colegiado e é solicitada a sua disponibilidade para essas reuniões. Na prática, porém, alguns professores solicitam a sua liberação devido a outras atividades que exercem, como cursos de pós-graduação etc. A presença de professores no colegiado tem sido bem significativa.

Nos depoimentos dos professores, a terceira proposta do CNS pesquisada é considerada inovadora e atual, uma proposta que tem como eixo a formação do sujeito e a construção do conhecimento. É um projeto com uma grande ênfase na pesquisa e, por isso, é uma proposta ousada, pois busca partir da prática docente, operar reflexões sobre ela e retornar a essa prática de um outro lugar, por meio de sua reinvenção.

Para esses formuladores, um dos aspectos positivos nessa proposta está no currículo que procura englobar conteúdos voltados para a formação do professor, objetivando fazer com que o aluno relacione a teoria à prática.

“A terceira proposta rompe com a estrutura de todo curso de formação e supera essa perspectiva de um conhecimento e dos fundamentos de maneira inicial e resolvemos partir da prática, compreender a sala de aula, o cotidiano. Partimos da sala de aula como espaço sociocultural e (re-) significamos este espaço, compreendendo inclusive a sua relação com a sociedade” (Marli).

“O que importava era o sujeito em formação, a questão dos saberes, das instituições, ter a experiência da prática, estudar as teorias e, à luz dessas teorias, retornar à prática com outro olhar” (Pedro).

“Porque as metodologias como são contempladas hoje, perpassando os cursos de formação do professor, eu acho que não respondem muito aos desafios, às complexidades da educação. Então a gente definiu por aumentar a fundamentação teórica, exatamente por perceber que o aluno vem de uma prática muito intensa, e quer ter essa prática reconhecida e a gente percebeu que tem que legitimar esta prática, mas ela não pode ser a referência do processo educativo. Esta busca, esta tentativa de se tornar inventivo ou construir esta epistemologia da prática” (Carmem).

Quando comparado ao currículo do curso normal médio, os propositores reafirmam que ele apresentava uma visão limitada e arcaica da formação docente. Já, no CNS, os projetos pedagógicos são diversificados, permitem múltiplos olhares sobre a realidade em que atuam, pois, hoje, a sociedade se apresenta multifacetada, com sujeitos singulares que têm que ser respeitados na sua diversidade e dentro de um contexto político e social que permeia as relações na escola. Nesse projeto, o aluno tem a possibilidade de entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Pretende-se, assim, que o professor deve, a partir da bagagem do aluno, planejar que tipo de conhecimento vai ministrar.

Os propositores acreditam que o CNS, em relação ao curso normal médio, vem romper com a divisão hierárquica de que a professora das séries iniciais tem menos conhecimento e uma formação inferior por não ter se graduado num curso superior.

Outro aspecto considerado inovador no curso é a aposta na possibilidade de construção do conhecimento a partir do próprio aluno. Destacam-se as vivências, as experiências e os saberes que cada um traz, ressaltando, ainda, a importância da pesquisa na formação do professor, como uma possibilidade para torná-lo um investigador de sua própria prática.

“Deve ser dada uma ênfase à pesquisa: o professor pesquisar sua própria prática e pesquisar a realidade na qual ele está inserido, para, a partir daí, ele poder inovar, poder criar dentro da função, dentro da sua prática pedagógica” (Marli).

Percebe-se no projeto uma tentativa de aguçar a invenção, a reflexão e a investigação. A ênfase colocada é no modelo de professor pesquisador, um professor investigador que deve estar conectado com a realidade na qual está inserido.

“A pesquisa na formação do professor do Curso Normal Superior vai de encontro às possibilidades de estar dando suporte a este professor para que, na prática, ele possa ser um professor investigador. Que se dê uma ênfase à pesquisa: o professor pesquisar sua própria prática e pesquisar a realidade na qual ele está inserido, para, a partir daí, ele poder inovar, poder criar dentro da função, dentro da sua prática pedagógica” (Carmem).

“Do ponto de vista da concepção, a gente defende que não dá para que aconteça formar como professores, sem que os professores vinculem a sua prática escolar com a perspectiva de uma formação teórica sólida e, no exercício dessa formação, utilizar estratégias da pesquisa acadêmica e da pesquisa de campo” (Paulo).

Os propositores do curso investigado atuam em outras instituições que oferecem CNS, e em seus depoimentos, assinalam diferenças entre a proposta do curso que elaboraram e os demais cursos em que apenas atuam como professores. Segundo eles, fica difícil comparar o CNS da FCHAL com o de outras instituições como: Isabela Hendrix, Vespasiano, Santa Luzia, porque são cursos muito diferentes. O curso da FCHAL coloca como ênfase principal o sujeito em formação, trabalha-se a partir da bagagem que o aluno busca a integração permanente entre o pedagógico e o político, o que no entendimento, avança mais. Além disso, a FCHAL tem uma estrutura pequena, o que permite um diálogo com a direção tornando as decisões mais fáceis de serem tomadas.

“Trabalhar em uma instituição como a PUC, por exemplo, é bem diferente, pois o currículo é formal e a perspectiva é de que o professor das séries iniciais deve dominar seus conteúdos específicos. Nesta perspectiva, este curso limita, o professor vai atuar apenas na sala de aula, não se pensa em formar o pesquisador, o estudioso da educação. Além desses fatores, a PUC é um *mundo*, você não conhece tudo e todos, tem uma estrutura maior que é o sistema, que te limita em tudo, em horários e ações” (Carmem).

Ao realizar a comparação do CNS com o curso normal médio, os propositores apontam que as diferenças estão, sobretudo, no perfil dos alunos desses cursos, na concepção curricular e nos conteúdos priorizados. Percebe-se que a maioria dos alunos do CNS em questão constitui um público que busca uma formação continuada, uma formação em serviço, pois a maioria já traz uma prática profissional no campo do magistério. O público do curso normal médio, em sua maioria, é constituído por adolescentes buscando a formação inicial, e muitos o frequentaram por não terem outra opção. Por não terem condições de estudar em uma escola particular que oferecia o antigo científico, os alunos acabavam por optar para uma escola pública que oferecesse curso de magistério. Ao contrário desses, muitos alunos do CNS almejam, nesse curso, uma formação superior. Dias (2003), em sua tese, indica que 88% dos alunos do CNS que ingressaram em 2000, quando realizou sua pesquisa, são egressos de cursos normais de nível médio e apenas 9% não tinha experiência no magistério. Aponta, ainda, que a busca desses professores pelo CNS se deu em função das novas políticas que determinavam a necessidade de formação superior para ingresso e permanência no magistério. Muitos desses alunos receberam bolsa de estudo por parte das secretarias municipais de educação. Em alguns casos, a busca pela formação superior se dá em função de uma melhoria no nível salarial por estarem em final de carreira.

“O público do curso normal médio, em sua maioria, era do sexo feminino, com a idade entre 15 e 20 anos e pesava muito a imaturidade. Já no CNS, a maioria dos alunos têm uma experiência bem diferente, geralmente o mais novo já constituiu família. O sujeito do curso de magistério se constitui na formação inicial, é um sujeito que vai para a escola se preparar para ser professor, e o sujeito do CNS é aquele que vem da escola, buscar um aperfeiçoamento” (Samantha).

Desde a elaboração da proposta pedagógica do CNS, os propositores tinham, como preocupação central, formar um professor bem preparado para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e que se diferenciavam do curso de pedagogia. Tinham a clareza de que não queriam formar o pedagogo e nem repetir as dificuldades percebidas no curso de pedagogia, principalmente, a falta de identidade da proposta desse curso na realidade brasileira.

Ao comparar o CNS com o curso de pedagogia, perceberam diferenças e semelhanças no que se refere ao interesse dos alunos, à organização curricular e à concepção de formação docente. Assim, o curso de pedagogia é percebido por eles como o local em que se formam o pesquisador, o bacharel, o estudioso do campo educacional, enquanto o CNS forma o professor que vai de fato atuar na sala de aula.

“O CNS é constituído por um público de formação em serviço, são professores que buscam uma qualificação para a formação docente das séries iniciais. Acredita-se que, no curso de pedagogia, a maioria dos alunos são professores, egressos do magistério, que optam pelo curso, por não conseguirem ingressar em outros cursos” (Marina).

Para os propositores, o curso de pedagogia da UFMG e o da UEMG, apesar de serem cursos oriundos de instituições com estruturas diferenciadas, tem em comum a preocupação com a formação docente e, tendo a docência como base, apóiam as propostas oriundas da ANFOPE para esse curso. Tal fato tem sido recorrente na maioria dos cursos de pedagogia. A partir do final dos anos 90, houve uma mudança

conceitual na formação docente com alterações significativas curriculares nesses cursos a partir das novas diretrizes curriculares. O curso de pedagogia parece estar rompendo com a formação do especialista no nível de graduação e caminhando, de forma semelhante, para a integração da formação do professor, ao exercício da docência.

São apontadas ainda diferenças entre a clientela e o *status* de reconhecimento entre o CNS e as licenciaturas, pelos propositores. Segundo eles, o perfil do aluno das licenciaturas se diferencia do CNS, uma vez que, nas licenciaturas, os alunos não têm conhecimento da escola. A maioria não é egressa do curso de magistério e não atua como professor. Acreditam que esses alunos, para se apropriarem do conhecimento sobre a instituição escolar, demoram um tempo maior, uma vez que esses temas não fazem parte do cotidiano da formação desses alunos. Vêm-se então diante de um problema ainda maior, pois, muitas vezes, renegam a profissão docente, evitam atuar como professores preferindo agir como historiadores: geógrafos dentre outros. Diante das condições sociais e de mercado de trabalho acabam, no entanto, ingressando no magistério como última opção profissional. Os propositores apontam, no entanto, que os alunos das licenciaturas têm o status de reconhecimento maior do que o do aluno do CNS em função de atuarem nas séries mais elevadas (5ª a 8ª série e 2º grau).

4.6 - Dificuldades encontradas na implementação e desenvolvimento do curso normal superior nos depoimentos dos propositores

Segundo os propositores, as principais dificuldades encontradas na implementação e desenvolvimento do CNS estão centralizadas, principalmente, no seu reconhecimento social. Por ser um curso novo, cria simultaneamente expectativas positivas e também muitas dúvidas.

“A principal dificuldade foi o reconhecimento social do curso. No primeiro momento, as pessoas tinham expectativa apenas na titulação, ameaça de perder o cargo, não tiveram que lutar contra a questão do sucateamento do curso até pra ele se firmar na sua temporalidade, pra

não virar o *boteco* do curso normal. Eu acho que as dificuldades existem porque é um curso que é diferente, é novidade, é uma coisa que, pra alguns, foi uma expectativa, uma luta, pra outros, foi uma ameaça, como no caso da pedagogia” (Márcia).

Reconhece-se que uma das primeiras dificuldades foi convencer os alunos que de o curso era bom, pois alguns acreditavam que ele não tinha validade, pelo fato de ter sido um dos pioneiros na implantação do CNS. Simultaneamente, os alunos demonstravam apresentar grandes expectativas em relação ao curso. Outras dificuldades menores foram apontadas ao longo da implantação do curso e caracterizadas como dificuldades institucionais, limitações físicas e materiais.

Os propositores consideraram difícil fazer uma avaliação do curso, pelo fato de não existir ainda uma turma de concluintes. No entanto, percebem, no desenvolvimento do curso, alguns problemas como: os docentes são horistas, há pouca possibilidade para o desenvolvimento de pesquisa, a carga horária reduzida dos professores orientadores para o acompanhamento dos projetos de investigação. O estágio também é destacado entre os problemas, pois não se conseguiu construir ainda um projeto que pudesse refletir consistentemente a proposta do curso, apesar dos avanços já alcançados. O trabalho com o estágio, por percorrer todos os períodos e não estar mais concentrado ao final do curso, como acontecia nas propostas tradicionais de formação docente, gera uma situação nova e particular para os professores.

Outra dificuldade apontada pelos propositores está no próprio currículo: não lograram êxito em fazer a integração das áreas do conhecimento consideradas fundamentais à formação do professor. E isso é percebido como acarretando sérios problemas nessa formação.

“Como negativo tem o nosso limite, esse curso tem uma marca muito grande dessas discussões mais recentes que estão no campo da antropologia, da filosofia e da história. Mas eu acho que ele fica devendo para as artes, e muito para geografia, um campo novo de discussão que a geografia tem trazido, fica

devendo muito pro campo das linguagens isso mais da semiótica, das imagens que são coisas fantásticas que a gente não incorpora. O curso tem lacunas e torço para que a gente consiga ir dando conta de dar uma dinâmica e ir corrigindo essas lacunas” (Carmem).

Na organização curricular continua, a discussão sobre a melhor forma de fazer a distribuição da organização das disciplinas em função dos eixos. Segundo os propositores, seria mais interessante, se os alunos fossem construindo o seu currículo a partir das disciplinas oferecidas e dos seus interesses.

Os propositores acreditam que, na educação, não há garantias e, sim, apostas e que o CNS pode ser um caminho para solucionar o problema da formação de professores. O curso atualmente não traz em si nenhuma solução miraculosa, é apenas um novo caminho para se pensar a formação de professores para as séries iniciais, buscando preparar um professor reflexivo, um professor que investiga a sua prática. Um grupo desses propositores acredita que o problema da formação de professores é, no entanto, muito mais amplo.

“Na verdade consiste num desafio. Não vejo a formação do professor como um problema, mas como um desafio. Nós estamos redimensionando a nossa própria condição de educação. Nós temos que aprender a nos formar enquanto docente, estar formando docentes neste movimento. Então eu acredito que o curso normal, com esse enfoque que a gente está tentando construir, tem-se constituído como uma fonte de conhecimento e de vivências que trazem perspectivas bastante interessantes na formação do docente. Para o sujeito que acredita na transmissão do conhecimentos, a receita já está pronta. Mas quem acredita na construção de saberes, na formação de sujeitos sabe que não há garantia somente na formação inicial. Há de se pensar na prática do cotidiano das escolas, pensar na formação continuada e no aprofundamento dos conhecimentos, e que o CNS é uma possibilidade formativa que pode dar certo” (Paulo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo se propôs a investigar a concepção de formação e o significado social atribuídos à profissão docente e ao professor a partir da análise da proposta pedagógica do CNS da FCHAL. Procurou-se descrever e analisar a proposta de formação inicialmente formulada pelos propositores e as transformações nela introduzidas a partir da implementação do curso e à medida que as políticas educacionais no campo da formação de professores foram sendo promulgadas em termos nacionais. Procurou igualmente apreender a influência das experiências e trajetórias profissionais dos propositores na proposta do curso e o sentido por eles atribuídos à formação docente nessa formulação.

Percebe-se inicialmente que os propositores, na elaboração da proposta do CNS foram influenciados pelas discussões e produção acadêmica sobre formação de professores introduzida no Brasil a partir dos anos 90. Ao longo desta investigação, foi possível perceber que as mudanças no discurso sobre a formação de professores têm acentuado um modelo de professor crítico-reflexivo e investigador da prática docente. Este discurso, nesta proposta, se traduziu na importância posta sobre o conhecimento adquirido pelo professor na prática ou experiência profissionais, enfatiza o conhecimento dos conteúdos a serem ensinados (gramática, geometria, leitura, aritmética etc) e prioriza igualmente os conhecimentos do campo pedagógico, normalmente negligenciado nas políticas nacionais de formação docente anteriores. A grande aposta é num modelo de professor que, como sujeito e intelectual, seja capaz de produzir conhecimentos, compreender a prática docente, dialogar com seus próprios saberes, refletir e (re-) significar a sua prática.

Constata-se que os propositores fizeram opção por essa bibliografia, tendo incorporado esse referencial teórico ao longo dos cursos de pós-graduação – mestrado e doutorado - por eles realizados ou em andamento, entre o final da década de 80 e início da década de 90. Essa concepção de professor emerge a partir de um novo entendimento da prática docente, em que a experiência ganha

relevância enquanto parte do saber fazer próprio da profissão. Torna-se, pois, imprescindível oferecer ao professor um currículo com componentes de reflexão sobre situações práticas reais que devem ser estabelecidas dentro do curso como oficinas, observações de situações escolares, seminários e grupos de estudos dentre outros. Isso exige a investigação das situações do cotidiano, em que o profissional busca a compreensão da ação, elabora a sua interpretação e, a partir dos conhecimentos teóricos, usa sua reflexão para interpretação e criar alternativas possíveis na solução de determinada situação. Precisa, assim, enfrentar os problemas e situações novas e tomar decisões refletidas sobre eles. Na formação desse professor, o momento fundamental passa a ser, então, a reflexão crítica sobre a prática docente, entendida como uma dimensão que irá possibilitar um maior desenvolvimento profissional e uma oportunidade de diálogo com o mundo em que ele vive.

Ao mesmo tempo, percebe-se que os propositores encontram limites e enfrentam dificuldades para desenvolver a nova concepção de professor proposta pelo curso. Apesar de haver um consenso entre eles sobre os avanços incluídos na proposta de formação de professores do CNS, nota-se uma dissonância entre o discurso teórico que fundamenta o curso e, as possibilidades reais de seus professores formadores (incluindo nesse grupo os propositores) de implementação da proposta. Acredita-se que, ao longo da trajetória da formação desses propositores, nos cursos de graduação (pedagogia ou licenciatura, ou normal) receberam forte influência das teorias críticas reprodutivas e do caráter educativo que a participação em movimentos sociais introduzia na formação profissional dos professores. É possível perceber, assim, um pêndulo entre essas duas dimensões teóricas nas primeiras reformas introduzidas no curso e a que prevalece na atual proposta em desenvolvimento. Na primeira e na segunda, o discurso desses propositores expressa, de forma mais acentuada, a importância da teoria crítica no campo da educação, a qual é acentuadamente reduzida na terceira proposta. Esta incorpora de forma mais evidente os limites introduzidos pelas políticas públicas atuais sobre o

campo da formação dos professores, a qual favorece e reforça a concepção de professor como um profissional prático-reflexivo.

Na trajetória profissional dos propositores, percebe-se que o grupo de professores-propositores apresenta algumas experiências semelhantes. Os dados analisados revelam que houve um forte investimento familiar na educação dos mesmos e uma valorização do processo de escolarização regular na rede particular. A experiência profissional por eles acumulada denota igualmente algumas particularidades desse grupo: são pessoas que adquiriram em sua trajetória profissional a experiência de atuar em ambientes fora da sala de aula, assumiram cargos de liderança na área educacional, exerceram funções de coordenação, são pesquisadores no campo da formação de professores, guardam grande semelhança na concepção de mundo que defendem e na relação que estabelecem com o conhecimento prático e científico. Esse conjunto de atributos muito contribuiu para que desenvolvessem projetos e expectativas semelhantes no campo da educação, particularmente no que se refere à formação de professores do CNS, e quanto à gestão pedagógica da escola apontando estratégias diferentes na organização dos tempos e dos espaços escolares.

Observa-se que, na construção da proposta do CNS, a influência das políticas públicas oficiais torna-se mais evidentes na terceira proposta. As diretrizes curriculares nacionais apontadas no Parecer CNE/CP 009/2001 buscam um redimensionamento da profissão docente em que sobressaem a prática docente e a pesquisa dessa prática, como essenciais na formação do professor. De forma semelhante, grande importância foi atribuída ao desenvolvimento profissional dos professores valorizando essa formação uma perspectiva abrangente que envolve a gestão escolar, a tomada de decisões, a proposição de mudanças, distanciando-se da ênfase posta sobre a racionalidade técnica desses cursos na década de 60. Nessa direção, os componentes curriculares do curso passaram a incorporar conteúdos específicos das séries iniciais, a prática educativa, e a prática da pesquisa sobre a realidade escolar, objetivando a intervenção sobre essa realidade.

Torna-se relevante apontar que as atuais políticas públicas definem o modelo de professor que os cursos de formação devem construir. As instituições formadoras têm, porém, autonomia e liberdade para elaborar a sua proposta pedagógica a partir das diretrizes apontadas pelo Conselho Nacional de Educação. Constatase, nesta pesquisa, que os professores-propositores, na elaboração dessa proposta, foram ousados e conseguiram, a partir dos eixos curriculares criados, propor uma concepção de formação que atende a essa legislação, situando-a, porém, numa realidade profissional marcada pela diversidade e complexidade. A proposta pedagógica, ao estruturar o curso a partir de três eixos inovadores - as instituições escolares, os sujeitos de formação e o saber docente - realiza um movimento que relaciona à prática à teoria e retorna a prática, com um novo olhar, buscando a sua (re-) significação. Impõe-se, assim, a necessidade de se ter uma postura reflexiva tendo como referência à prática docente, vinculando-a a pesquisa sobre a sala de aula e à realidade sociocultural em que a escola está inserida. Observa-se, pois, na proposta do curso a necessidade de ampliar e desenvolver, na formação do futuro professor, a percepção do espaço macrossocial, a partir da pesquisa investigativa da prática educativa. Para acompanhar esse movimento, as disciplinas foram distribuídas em torno de cada eixo articulador de forma a contribuir para o exercício crítico da formação docente.

Constata-se que a atual concepção de formação descaracteriza o discurso das duas propostas anteriores cuja ênfase recaía sobre a dimensão sociopolítica cultural do campo pedagógico e a aproxima dos modelos de formação de professores em desenvolvimento em diversos países desde os anos 80. As novas concepções de ciência, bem como os novos paradigmas sociais acentuaram a importância da educação como elemento fundamental para a construção de uma cidadania ativa. Isso resultou na necessidade de se repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar. Novos componentes curriculares como pluralidade cultural e gestão escolar dentre outros emergem nesta proposta e se aproximam do novo

redimensionamento dado ao curso na busca de uma nova concepção de professor que acompanhe as mudanças do mundo contemporâneo.

Considera-se oportuno refletir igualmente sobre as inúmeras críticas levantadas por pesquisadores e estudiosos da educação, quanto à qualidade dos CNS, dentro dos institutos de educação. Um dos fatores desse comprometimento tem sido atribuído ao fato de que a legislação (Decreto n. 2.306, agosto de 1997) aponta uma exigência diferenciada quanto ao número de professores titulados (mestres e doutores) dentro dessas instituições de formação, (menor titulação) o que as diferencia dos cursos ministrados dentro da universidade (maior titulação). Observa-se que, ao contrário do que prescreve a legislação, o grupo de professores do curso analisado e seus propositores mostram uma qualificação profissional bem acima da exigida para o corpo docente do CNS dentro dos ISEs. Essa constatação leva a indagar sobre as razões para estabelecer tais limites e hierarquias na qualificação profissional dos docentes que atuam no nível superior, pois, ao que parece, pela experiência examinada, esse fato já não constitui um dos itens que supostamente afetariam o comprometimento da qualidade desse curso.

Observa-se que este curso sofreu e vivencia ainda uma pressão muito forte na disputa com o curso de pedagogia pelo domínio sobre o campo da formação de professores para atuar nas séries iniciais. O curso de pedagogia, embora tenha, ao longo de sua história, construído um reconhecimento social e uma hegemonia no campo educacional, conviveu durante todo esse tempo com os questionamentos sobre sua identidade. Só recentemente, o Conselho Nacional de Educação, após a homologação de vários pareceres e resoluções, tornou público o *Projeto de Resolução de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia*. Este institui as diretrizes curriculares que regulamentam esse curso no nível da graduação. Em seu artigo 2º, aponta que este curso destina-se *precipualemente*⁷ à formação de docentes para a educação básica, criando igualmente a licenciatura para o magistério infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Define, em seu artigo 4º, a duração

⁷ Grifo da autora da dissertação.

mínima de 2.800 horas para uma licenciatura e o acréscimo de 800 horas para duas licenciaturas, respeitando a carga horária já estabelecida pelo Parecer CNE/CP 28/001. Esse projeto de resolução afirma, em seu artigo 7º, que a formação do bacharel em pedagogia visará o adensamento da formação científica com um acréscimo de 800 horas adicionais à exigida para a licenciatura e só será registrado mediante o apostilamento nos diplomas de licenciatura em pedagogia. Em seu artigo 8º, define ainda que a formação de especialistas previstas na LDB (artigos 64 e 67) será feita exclusivamente para licenciados e, no artigo 9º, que entrarão em regime de extinção todas as atuais habilitações em pedagogia que se diferenciem das indicadas neste projeto. Este documento, em seu artigo 11º, autoriza igualmente as instituições de educação superior, com o CNS em funcionamento reconhecido e autorizado, a sua transformação em curso de pedagogia, estabelecendo para essa mudança um prazo de 90 dias a contar a partir da data de publicação dessa resolução.

Esse projeto de resolução ao permitir a troca da nomenclatura de CNS para pedagogia sem explicitar as alterações que se seguiriam, permite entender que, na análise dos conselheiros, o CNS tem conseguido responder pela formação de professores das séries iniciais. Ao mesmo tempo, a troca de nomes estaria ajudando a reduzir o incômodo causado pela nomenclatura CNS e pelo conflito gerado em se ter a mesma formação ocorrendo em dois cursos de graduação diferentes, ou seja, nas faculdades de educação e nos ISEs.

No momento em que o Conselho Nacional de Educação entende que o curso de pedagogia deve precipuamente formar o docente, explicitando de forma mais clara a identidade ao pedagogo, considera-se importante destacar que os propositores, em seus depoimentos, declaram que o curso de pedagogia estaria caminhando, de forma semelhante ao CNS, para a integração da formação do professor que tome o exercício da docência como central nessa formação. Acreditam que, a partir do final dos anos 90, houve uma mudança conceitual na formação docente com alterações significativas curriculares incorporadas nas diretrizes nacionais para essa formação,

que não podem ser negligenciadas por nenhuma dessas instituições. Cabe assim indagar se a formação de professores para as séries iniciais, nessas duas instituições, está de fato se assemelhando, ou se persistem traços e dimensões nesses cursos que os colocam em posições antagônicas e qualitativamente diferenciados como o debate no campo tenta ressaltar.

Ao final, é de se ressaltar que, por se ter analisado um CNS em seu processo de construção e de implantação, algumas questões não puderam ser aprofundadas mas, poderão, certamente, se constituir em novos objetos de estudos na área. Dentre essas apontam-se:

1. Como a proposta do CNS foi apropriada por seus alunos e como afeta o exercício profissional dos professores das séries iniciais?
2. Que dificuldades os professores formados nessas instituições enfrentam na prática cotidiana e que avanços ou conquistas teóricas e práticas podem ser identificadas na prática docente e trajetória profissional desses professores?
3. Que semelhanças e diferenças principais podem ser apreendidas entre a proposta de formação e desenvolvimento curricular dos cursos de formação de professores para as séries iniciais, dos CNS e do curso de pedagogia, após o projeto de resolução?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I.P.A. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998, p. 99-122.

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

ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores – pensar e fazer*. São Paulo, Cortez, 1992.

BATISTA, A. A. G. *Os professores de português e a leitura um estudo exploratório*. Disponível em: < <http://www.educacaoonline.pro.br/art-os-professores-de-portugues.asp#ftn1>. > Acesso em: 13 mar. 2004.

BERELSON, B. *Content analysis in communication research*. Nova York: a Hafner, 1971.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. Gosto de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato. (Org.). *Pierre Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 1998, CapII. p.39-64.

_____. Dossiê: Ensaio sobre Pierre Bourdieu. *Educação e Sociedade*, v.23, n. 78, abr. 2002.

BRZEZINSKI Iria. (Org.). *Formação de professores: um desafio*. Goiânia, Editora da UCG, 1997b.

_____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. São Paulo: Papirus, 1996.

_____. (Org.) *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.

_____. Embates na definição da política da formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação e Sociedade*, Campinas: n.69, 1999.

CAMARGO, M. A.J.G. O processo civilizador: uma história dos costumes. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.21, n.2, p.155-8, jul. / dez. 1995.

CAMPOS, Francisco. *O estado nacional: sua estrutura, seu conteúdo ideológico*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

CAMPOS, Silmara de e PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras. 1998, p. 183-206.

CANDAU, Vera. (Org.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: MEC, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CASTRO, Rúbia Mara Pimenta de Carvalho e. Os sentidos da escola engendrados no cotidiano escolar e nas vivências familiares de alunos do Ensino Fundamental, 2002. n.132. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC Minas. Belo Horizonte.

CERTEAU, Michael de. *A cultura no plural*. Campinas, São Paulo. Papirus, 1993.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2.000.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. Tradução de Sandra Tabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira: Selma Garrido Pimenta. – São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Alberto Jamil. *As novas exigências para a formação de professores após LDB*. Palestra realizada pelo SINEP/MG: em 04 ab. 2003

DIAS, Vanina Costa. *O curso normal superior e a prática profissional de professores-alunos: das expectativas à realidade*. 2003. n.146 Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação da PUCMINAS. Belo Horizonte. ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, 1991.

FERREIRA, Rodolfo. *Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor*. 3.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas, SP: Papirus, 1994. Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico.

FREITAS, Helena Costa L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais de educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, n. 68, 1999.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores e carreira*. Campinas: Autores Associados, 1997.

GONÇALVES, Tadeu Oliver e GONÇALVES, Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras. 1998. p. 105-36.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 69, p. 61-79, 1999. n.69, p.61-79, 1999

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *O homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, RJ 2002.

LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. *A polissemia do magistério entre mitos e histórias*. 1996 n.225 Tese (Doutorado em Educação) - PUC / Rio Janeiro.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 15^a. edição. Edições Loyola, São Paulo, 1985.

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*_3ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga e Marli E.D.A. André. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A formação de professores em tempos de mudanças: para além das escolas normais e da habilitação magistério de nível médio. *Tessituras*, v1, fev.1998.

MAFRA, Leila de Alvarenga e CASASANTA, Ana Maria. *Educar-se para Educar - formação de professoras primárias da escola normal modelo de Belo Horizonte, Minas Gerais*. 2002. Belo Horizonte: Editora, 2002

MELLO, Guiomar Namor de: MAIA, Eny Maria e BRITTO, Vera Maria V. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: Algumas reflexões e hipóteses de investigação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p71- 8, maio 1983.

MULLER, Lúcia. *As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República*. Niterói: Intertexto, 1999.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU, Edusp, 1974.

NOGUEIRA, Maria Alice. Elementos para uma discussão da relação classes médias/escola. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED – ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação, 1994.

_____. *Família & Escola*. Petrópolis, Vozes, 2000.

NONATO, Antônio Ferreira e SILVA, Eleuza de Melo. Movimento de educadores e o curso de pedagogia: a identidade em questão in: BRZEZINSKI Iria. (Org.) *Profissão professor: Identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia?* São Paulo: Cortez, 1987.

NÓVOA, Antônio. (Org.). *Os professores e sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. *Profissão professor*. Trad. Irene L. Mendes, Regina Correia, Luísa S. Gil.- Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Clarice. A sina desvendada. Legenda, *Revista da Faculdade de Educação*. Rio de Janeiro, 1982.

PASTORE, J.; SILVA, N. do V. *Mobilidade social no Brasil*. São Paulo: Makron, 2000.

PEREIRA, Luiz. *O magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo: ENIO MATHEUS GUAZZELLI, 1969.

PERRENOUD, P. PAQUAY, L. ALTET, M. CHARLIER, E. (Orgs.) *Formando professores profissionais*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido e GONÇALVES, Carlos Luiz. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, Selma G; LIBÂNEO, Carlos G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas* - São Paulo: Cortez, 2.002.

_____. *Reverendo o ensino de 2º grau e propondo a formação de professores*. 2ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. *A formação do professor em nível de 2º grau, Diagnósticos e perspectivas* – DEPE – Dezembro, 1994.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. *Em aberto*, Brasília, v.3, n.22, 1984.

_____. *Política e educação no Brasil. O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. São Paulo: Cortez: 1987.

_____. *Sobre a natureza e a especificidade da educação*. Em *Aberto*, Brasília, v.3, n.22 1984.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, n.69, p.80-108, 1999.

SCHEIBE, IEDA. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.) *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, São Paulo, Papirus, 2002, p. 47-65.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2.ed Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Carmem S.B. da. *Curso de pedagogia no Brasil – história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SEGALEN, Martine. *Sociologia da família*. Lisboa: Terramar, 1999.

SILVA, Waldeck Carneiro da. Os institutos superiores de educação e as políticas públicas para a formação dos profissionais da educação no Brasil. In: CHAVES, Iduina Mont'Alverne e SILVA, Waldeck, Carneiro da. (Orgs.) *Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Intertexto, 1999,

SOUZA NETO, Alípio Rodrigues de. *A construção e a implantação de uma proposta alternativa para o Curso de Pedagogia da UFMG*. 1999, Dissertação (Mestrado em Educação) – FAE / UFMG. Belo Horizonte.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo; ANPED, Autores Associados, n 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Loiuse. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p.215-33, mês 1991.

UNESCO, Pesquisa Nacional. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? . In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.) *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002, p. 65-96.

WARDE, Miirian J. Algumas reflexões em torno da Lei 7.044. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, J. n. 47, p.14-7, mês 1983.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n.70, p.129 –56, abr. 2000.

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 Leitura. 1.998, p. 207-236.

PUBLICAÇÕES OFICIAIS

BRASIL. Poder Executivo. Decreto – Lei n. 8.530 – 02/01/1946.

_____. Parecer n. 252/69

_____. Congresso Nacional. Lei n. 4.024 de 20.12.1961. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. In: Nóbrega, v. 1967, p. 17-40.

_____. Lei nº 5.692, de 11.8.1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, D.U. 12.8.1971.

_____. Lei n. 9.394 de 20.12.1996. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Editora Saraiva.

_____. Conselho Nacional de Educação – Parecer n.: CP 115/99 _ Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação _ agosto/1999.

_____. Conselho Nacional de Educação – Resolução CP n. 1, de 30 de setembro de 1999 _ Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.

_____. Decreto Presidencial n. 3.276/99 – Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação Básica e dá outras providências.

_____. Decreto Presidencial n. 3554/00 – Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do Decreto 3.276/99.

_____. Conselho Nacional de Educação – Parecer n.: CNE/CP 009/2001 _ Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior – maio / 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação – Parecer n.: CNE/CP 027/2001 _ Dá nova redação ao Parecer n.: CNE/CP 009/2001. (Alteração na redação do item 3.6, alínea c, relacionado ao estágio.)

_____. Conselho Nacional de Educação – Parecer n.: CNE/CP 002/2002 _ Institui a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Fevereiro/2.002

_____. Conselho Nacional de Educação - Parecer CNE/CP n.:028/2001- Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ENTREVISTA EXPLORATÓRIA

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Quando vocês decidiram implantar o CNS? De onde e de quem partiu essa idéia?
2. Que tipo de instituição existia antes de implantar o CNS?
3. Qual foi a equipe e quem foram as pessoas escolhidas para discutir esta proposta?
4. Como se deu a escolha dos membros da equipe?
5. O que se pretendia inicialmente com essa proposta?
6. Que idéias congregavam essa equipe em relação ao Curso Normal Superior?
7. Se houve reformulação nessas idéias e propostas, o que influenciou essa reformulação?
8. Houve a escolha de uma equipe para reformular o curso? Como se deu a escolha da equipe que reformulou a proposta? Manteve a mesma equipe que discutiu e formulou a primeira proposta? Quem são os membros escolhidos?
9. Que modificações foram introduzidas, qual(is) a(s) idéia(s) central(is) nessa proposta reformulada? O que permaneceu inalterado ou consensual?
10. Algum membro do grupo permaneceu ao longo de todo o processo de formulação dessa proposta? Como e quando acontecem esses encontros para discutir essa proposta?
11. Existe um grupo atualmente que discute a proposta? Quem são os membros dessa equipe? Como e quando acontecem esses encontros para discutir essa proposta?

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

01 - Nome:

02 - Qual a sua idade?

2.1 () Menos de 25 anos

2.2 () De 26 a 30 anos

2.3 () De 31 a 35 anos

2.4 () De 36 a 40 anos

2.5 () De 41 a 45 anos

2.6 () De 46 a 50 anos

2.7 () Mais de 50 anos

03 - Seu estado civil

3.1 () Solteiro (a)

3.2 () Casado (a)

3.3 () Separado (a), desquitado (a),
divorciado (a)

3.4 () Vive maritalmente com alguém

3.5 () Viúvo (a)

04 - Número de filhos (as)

4.1 () Nenhum

4.2 () 1

4.3 () 2

4.4 () 3

4.5 () Mais de 3

05 - Quantas pessoas moram em sua casa, além de você?

5.1 () Nenhum

5.2 () 1

5.3 () 2

5.4 () 3

5.5 () Mais de 3

06 - Destas pessoas, quantas trabalham,
remuneradamente, além de você?

6.1 () Nenhum

6.2 () 1

6.3 () 2

6.4 () 3

6.5 () Mais de 3

07 - Qual é aproximadamente a sua renda?

7.1 () De 2 a 4 salários mínimos

7.2 () De 5 a 7 salários mínimos

7.3 () De 8 a 10 salários mínimos

7.4 () De 11 a 13 salários mínimos

7.5 () Mais de 13 salários mínimos

08 - Qual é, aproximadamente, a sua renda
familiar (soma dos rendimentos de todas
as pessoas da família)?

8.1 () 1 a 10 salários mínimos

8.2 () 11 a 20 salários mínimos

8.3 () 21 a 30 salários mínimos

8.4 () 31 a 40 salários mínimos

8.5 () 41 a 50 salários mínimos

8.6 () Acima de 60 salários mínimos

09 - Escolaridade do pai

9.1 () Analfabeto

9.2 () Primário incompleto

9.3 () Primário completo

9.4 () Ginásio (5ª a 8ª série)
incompleto

9.5 () Ginásio (5ª a 8ª série)
completo

9.6 () Secundário (2º grau)
incompleto

9.7 () Secundário (2º grau) completo

9.8 () Superior incompleto

9.9 () Superior completo

9.10 () Pós-Graduação
(Especialização)

9.11 () Mestrado

9.12 () Doutorado

Outros: _____

10 - Escolaridade da mãe

10.1 () analfabeta

10.2 () Primário incompleto

10.3 () Primário completo

10.4 () Ginásio (5ª a 8ª série)
Incompleto

10.5 () Ginásio (5ª a 8ª série)
completo

10.6 () Secundário (2º grau)
incompleto

10.7 () Secundário (2º grau)
completo

10.8 () Superior incompleto

10.9 () Superior completo

10.10 () Pós-graduação
(Especialização)

10.11 () Mestrado

10.12 () Doutorado

Outros: _____

11 - Escolaridade do cônjuge ou
companheiro(a)

11.1 () Analfabeta

11.2 () Primário incompleto

11.3 () Primário completo

11.4 () Ginásio (5ª a 8ª série)
incompleto

11.5 () Ginásio (5ª a 8ª série)
completo

11.6 () Secundário (2º grau)
incompleto

11.7 () Secundário (2º grau)
completo

11.8 () Superior incompleto

11.9 () Superior completo

11.10 () Pós-graduação
(Especialização)

11.11 () Mestrado

11.12 () Doutorado

Outros: _____

12 - Escolaridade do avô paterno

12.1 () Analfabeta

12.2 () Primário incompleto

12.3 () Primário completo

12.4 () Ginásio (5ª a 8ª série)
incompleto

12.5 () Ginásio (5ª a 8ª série)
completo

12.6 () Secundário (2º grau)
incompleto

12.7 () Secundário (2º grau)
completo

12.8 () Superior incompleto

12.9 () Superior completo

12.10 () Pós-graduação
(Especialização)

12.11 () Mestrado

12.12 () Doutorado

Outros: _____

13 - Escolaridade da avó paterna

13.1 () Analfabeta

13.2 () Primário incompleto

13.3 () Primário completo

13.4 () Ginásio (5ª a 8ª série)
incompleto

13.5 () Ginásio (5ª a 8ª série)

completo

13.6 () Secundário (2º grau)
incompleto

13.7 () Secundário (2º grau) completo

13.8 () Superior incompleto

13.9 () Superior completo

13.10 () Pós-graduação
(Especialização)

13.11 () Mestrado

13.12 () Doutorado

Outros: _____

14 - Escolaridade do avô materno:

14.1 () Analfabeta

14.2 () Primário incompleto

14.3 () Primário completo

14.4 () Ginásio (5ª a 8ª série)
incompleto

14.5 () Ginásio (5ª a 8ª série)
completo

14.6 () Secundário (2º grau)
incompleto

14.7 () Secundário (2º grau)
completo

14.8 () Superior incompleto

14.9 () Superior completo

14.10 () Pós-graduação
(Especialização)

14.11 () Mestrado

14.12 () Doutorado

Outros: _____

15 - Escolaridade da avó materna

15.1 () Analfabeta

15.2 () Primário incompleto

15.3 () Primário completo

15.4 () Ginásio (5ª a 8ª série)
incompleto

15.5 () Ginásio (5ª a 8ª série)
completo

15.6 () Secundário (2º grau)
incompleto

15.7 () Secundário (2º grau)
completo

15.8 () Superior incompleto

15.9 () Superior completo

15.10 () Pós-graduação
(Especialização)

15.11 () Mestrado

15.12 () Doutorado

Outros: _____

16 - Qual é (ou foi) a ocupação principal do seu pai?

17 - Qual é (ou foi) a ocupação principal da mãe?

18 - Qual é (ou foi) a ocupação principal do cônjuge ou
companheiro (a)?

19 - Qual é (ou foi) a ocupação principal do
avô paterno?

20 - Qual é (ou foi) a ocupação principal da
avó paterna?

21 - Qual é (ou foi) a ocupação principal do
avô materno?

22 - Qual é (ou foi) a ocupação principal da avó materna?

DADOS SOBRE SUA FORMAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL

23 - Onde você fez o curso de nível médio?

- 23.1 () Em escola pública federal
 23.2 () Em escola pública estadual
 23.3 () Em escola pública municipal
 23.4 () Em escola particular

23.5 () Em escola pública e particular

Nome da escola:

24 - Em que turno você fez integralmente ou em sua maior parte o nível médio?

- 24.1 () Diurno
 24.2 () Noturno

25 - Que curso de nível médio você concluiu?

- 25.1 () Geral-acadêmico
 25.2 () Técnico profissional
 25.3 () Magistério ou normal
 25.4 () Supletivo
 25.5 () Outro equivalente. Qual?
-
-
-

26 - Em qual instituição você cursou o ensino superior?

- 26.1 () Em universidade pública federal
 26.2 () Em universidade pública estadual
 26.3 () Em universidade pública particular

27 - Em que turno você fez integralmente ou em sua maior parte o 3º grau?

- 27.1 () Diurno
 27.2 () Noturno

28 - Que curso de ensino superior você concluiu?

- 28.1 () Licenciatura
 28.2 () Bacharelado
 28.3 () Outro. Qual curso? _____
-
-

29 - Você fez cursos de aperfeiçoamento, capacitação ou atualização? Cite os dois últimos realizados:

29.1 () Sim. Nome do (s) cursos: _____

29.2 () Não

Objetivo ao realizar o (s) cursos (s): _____

30 - Você cursou ou está cursando pós-graduação (*Lato sensu* – Especialização)?

30.1 () Sim. Em que área?

Nome da instituição:

Ano de conclusão:

30.2 () Não

30.3 () Em andamento:

Nome da instituição:

Ano de conclusão:

Objetivo ao realizar o (s) cursos (s)

: _____

31 - Você cursou ou está cursando pós-graduação (*Stricto sensu*)?

31.1 () Mestrado. Em que área? _____

Nome da instituição:

Ano de conclusão:

31.2 () Em andamento:

Nome da instituição:

Ano de conclusão:

Objetivo ao realizar o (s) cursos (s)

: _____

31.4 () Doutorado. Em que
área? _____

Nome da instituição: _____

Ano de conclusão: _____

31.5 () Em andamento:
Nome da instituição: _____

Ano de
conclusão: _____

Objetivo ao realizar o (s) cursos
(s): _____

32 - Qual a sua experiência docente?

32.1 () Menos de 5 anos

32.2 () De 6 a 10 anos

32.3 () De 11 a 15 anos

32.4 () De 16 a 20 anos

32.5 () Mais de 20 anos

33 - Em que níveis/séries já lecionou?

33.1 () Educação infantil.

Tempo de experiência: _____

33.2 () Séries iniciais do 1º grau.

Tempo de experiência: _____

33.3 () Séries finais do 1º grau.

Tempo de experiência: _____

33.4 () Educação de jovens e adultos.

Tempo de experiência: _____

33.5 () 2º grau.

Tempo de experiência: _____

33.6 () Ensino superior.

Tempo de experiência: _____

34 - Em que tipo de escolas?

34.1 () Escola pública federal

34.2 () Escola pública estadual

34.3 () Escola pública municipal

34.4 () Escola particular

35 - Já atuou na coordenação pedagógica?

35.1 () Educação infantil

35.2 () Ensino fundamental

(1ª a 4ª séries)

35.3 () Ensino fundamental

(5ª a 8ª séries)

35.4 () Ensino médio

35.5 () Educação de jovens e adultos

35.6 () Ensino superior

35.7 ()

Outros: _____

Em que tipo de escola: _____

36 - Atualmente exerce a profissão docente:

36.1 () Educação infantil

36.2 () Ensino fundamental
(1ª a 4ª séries)

36.3 () Ensino fundamental
(5ª a 8ª séries)

36.4 () Ensino médio

36.5 () Educação de jovens e adultos

36.6 () Ensino superior

36.7 () Outros:

Nome da(s) instituição(ões):

37 - Cargos ocupados nos últimos cinco anos dentro do magistério:

37.1 () Professor - (Educação infantil)

37.2 () Professor - (1ª a 4ª séries)

37.3 () Professor - (5ª a 8ª séries)

37.4 () Professor - (Ensino médio)

37.5 () Professor - (Jovens e adultos)

37.6 () Professor - (Ensino superior)

Curso:

37.7 () Professor - (Outros):

Em que tipo de escola:

37.8 () Coordenador - (Educação infantil)

37.9 () Coordenador - (1ª a 4ª séries)

37.10 () Coordenador - (5ª a 8ª séries)

37.11 () Coordenador - (Ensino médio)

37.12 () Coordenador - (Jovens em adultos)

37.13 () Coordenador - (Ensino superior)

Curso:

37.14 () Coordenador -

(Outros): _____

Em que tipo de escola:

37.15 () Outro cargo:

38 - Funções exercidas, além do magistério,
nos últimos cinco anos:DADOS SOBRE SUAS PRÁTICAS
CULTURAIS E CIENTÍFICOS

-FREQUÊNCIA A ATIVIDADES CULTURAIS-

	1 x sem.	1x 15d.	1x mês	Rara - ment e	Nunc a
Cinema					
Teatro					
Shows de					

música popular					
Concertos de música clássica					
Visitas a museus e galerias de arte					
Leitura de poesias e romances					
Leitura técnica					
Assiste a vídeos					
Tipos de música que mais aprecia	Quais?				
Revistas semanais	Quais?				
Jornais	Quais?				
Programas de televisão	Quais?				
Programas de rádio	Quais?				

39 - Você freqüenta clubes?

39.1 () Não freqüenta

39.2 () Freqüenta diariamente:

Qual(is)? _____

39.3 () Freqüenta nos finais de
semana: Qual(is)?

39.4 () Freqüenta esporadicamente:
Qual(is)?

40 - Você viaja sempre?

40.1 () Sim

40.2 () Não

40.3 () Às vezes

Qual a última viagem que fez?

() Brasil –

Local: _____

() Exterior –

Local: _____

41 - Você pratica esportes?

41.1 () Sim

Qual(is)? _____

41.2 () Não

42 - Caso você esteja lendo algum livro,
escreva, abaixo, o nome

43 - Faça uma lista com os melhores textos
e/ou livros que você já leu. Se você
souber, indique o nome de seu/sua
autor/a:

1 –

–

Autor:

2

-

—

Autor:

3

-

—

Autor:

44 - Quantas horas por dia você assiste à TV?

44.1 () Até 1 hora

44.2 () 2 horas

44.3 () 3 horas

44.4 () Mais de 4 horas

Aponte o canal: () Nacional

() Cabo

Programação

preferida: _____

45 - Você pratica regularmente:

45.1 () Dança

45.2 () Música

45.3 () Desenho

45.4 () Fotografia

45.5 () Outros. Quais?

46 - Você participa de grupos culturais?

46.1 () Corais

46.2 () Bandas

46.3 () Grupos teatrais

46.4 () Grupos de dança

46.5 () Outros. Quais?

47 - Você tem ou teve algum tipo de atuação em movimento, associação e / ou grupo popular, político, sindical, científico, cultural ou religioso?

47.1 () Sim

Quais?

47.2 () Não

Há

quanto

tempo? _____

48 - Nos três últimos anos, você participou de

quais jornadas, congressos ou seminários?

49 - Nos três últimos anos, que pesquisas você realizou, individualmente ou em equipe?

50 - Você tem alguma publicação nos últimos cinco anos (artigos, livros, capítulos de livros etc) ?

51 - Como você descreve um bom professor:

52 - Que tipo de formação profissional esse professor deve ter?

53 - Você teria outras observações a apresentar em relação às suas respostas?

54 - Observações e críticas ao questionário:

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM FORMULADORES DO CURSO NORMAL SUPERIOR

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

BLOCO [A]

TRAJETÓRIA / EXPERIÊNCIA

1. Aspectos positivos e negativos de sua formação inicial que gostaria de comentar.
2. Aspectos positivos e negativos de sua formação continuada que gostaria de comentar: (curso de aperfeiçoamento, especialização, atualização mestrado, doutorado ou outros).
3. Aspectos mais positivos e negativos em sua experiência profissional no campo da educacional que gostaria de comentar: (experiência não docente como orientadora, supervisora, administradora, coordenação / planejamento ou outras).
4. Aspectos positivos e negativos em sua experiência profissional como docente (ensino) em um ou mais cursos: (lembrar de pedir o período, tipo de estabelecimento, atividades, tipo de aluno, turno).
 - Magistério
 - Pedagogia
 - Curso normal superior
 - Licenciatura
5. Aponte diferenças principais entre essas experiências.

6. Que razões levaram você a escolher o curso normal superior para atuar profissionalmente?

BLOCO [B]

FORMAÇÃO DE PROFESSOR ATUAL

1. Que aspectos você ressaltaria como básicos na formação inicial do professor para o ensino fundamental (ou séries iniciais atualmente)?
2. Que semelhanças e diferenças existiriam entre essa formação e a que prevaleceu nos cursos normais de nível médio?
3. Que características, na sua opinião, definem um docente como profissional?
4. Considerando que a exigência de titulação entre o corpo docente do curso normal superior é a menor dentre as instituições de ensino superior no país, como você analisa essa questão?
5. Como a relação entre a pesquisa e o ensino deve ser articulada na formação de professores atualmente?
6. A docência tem sido historicamente associada a idéia de missão e sacerdócio. Como você analisa essa relação atualmente?
7. A participação do professor em movimentos sociais organizados tem sido vista como assencial por alguns autores no campo educacional. Como você vê essa questão atualmente?
8. Existem semelhanças e diferenças na prática docente de um professor da rede pública e particular? Se sim, por que essas diferenças existem? Se não, por que não existem?

BLOCO [C]

PROPOSTA DO CURSO NORMAL SUPERIOR

1. Qual a importância social atribuída ao curso normal superior da faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo na região?
2. Você pode definir, em poucas palavras, a proposta pedagógica desse curso normal superior?
3. Qual a marca, ou particularidade especial da proposta de formação de professores dessa instituição?
4. O que você considera mais inovador nessa proposta?
5. Na elaboração desse proposta, vocês se apoiaram em algum (ns) autor(es) ou livros em particular?
6. Em que o pensamento educacional ou social desses autores auxiliaram-nos na construção da proposta pedagógica do curso normal superior?
7. Que aspectos da proposta pedagógica desse curso normal superior asseguram para o aluno que ele se tornará um bom professor?
8. Como é estabelecida a relação entre conteúdos disciplinares, conteúdos pedagógicos e formação técnica metodológica na proposta pedagógica desse curso?
9. Quais são as questões pedagógicas principais que envolvem o trabalho do professor das series iniciais?
10. Em que o currículo desenvolvido nesse curso atende a essas questões?
11. Na reformulação do projeto inicial desse curso realizada, houve uma redução das metodologias de ensino e uma ampliação da fundamentação teórica. Que razões levaram a essa modificação?
12. Esse curso pode representar um caminho para solucionar o problema da formação de professores?
13. Quais são os aspectos positivos e negativos da proposta que construíram?
14. Aponte as principais dificuldades encontradas no desenvolvimento ou implementação desse curso.
15. Por que essas dificuldades existem:
16. No momento, o que você modificaria neste curso e por quê?

APÊNDICE D

INFORMAÇÕES PESSOAIS DOS PROPOSITORES

Tabela 2
Faixa etária

Idade	Porcentagem
de 31 a 35 anos	10%
de 36 a 40 anos	40%
de 41 a 45 anos	20%
de 46 a 50 anos	20%
mais de 50 anos	10%
Total	100%

Fonte – Questionário

Tabela 3
Estado civil

Estado Civil	Porcentagem
Solteiro	30%
Casado	40%
Separado, desquitado, divorciado	20%
Vive maritalmente com alguém	10%
Total	100%

Fonte – Questionário

Tabela 4
Número de filhos(as)

N. de	Porcentagem
Nenhum	40%
1	30%
2	20%
3	10%
Total	100%

Fonte – Questionário.

Tabela 5
Renda

Renda Média Familiar	Porcentagem
de 01 a 10 salários mínimos	20%
de 11 a 20 salários mínimos	40%
de 21 a 30 salários mínimos	30%
de 31 a 40 salários mínimos	10%
Total	100%

Fonte – Questionário.

APÊNDICE E

INFORMAÇÕES SOBRE OS FAMILIARES

Tabela 6
Nível de escolaridade dos pais

Escolaridade dos Pais	Porcentagem
Ensino fundamental (Séries iniciais)	20
Ensino fundamental (Séries finais)	10
Ensino fundamental (Séries finais)	10
Ensino médio	50
Pós-graduação (<i>Lato</i>	10
Total	100

Fonte – Questionário

Tabela 7
Nível de escolaridade das mães

Escolaridade das Mães	Porcentagem
Analfabeto	10%
Ensino fundamental (Séries iniciais)	20%
Ensino fundamental (Séries iniciais)	10%
Ensino fundamental (Séries finais)	10%
Ensino médio Completo	40%
Pós-Graduação (<i>Lato</i>	10%
Total	100%

Fonte – Questionário

Escolaridade do Pai / Principal		
1	Ensino fundamental (Séries finais)	Militar
2	Ensino fundamental (Séries finais)	Industriário
3	Ensino médio	Bancário
4	Ensino médio	Almoxarife
5	Ensino médio	Funcionário
6	Pós-graduação (<i>Lato</i>	Comerciant
7	Ensino fundamental (Séries iniciais)	Comerciant
8	Ensino médio	Funcionário
9	Ensino fundamental (Séries finais)	Comerciant
10	Ensino superior	Funcionário dos correios

Escolaridade da Mãe/Principal		
1	Analfabeto	Do Lar
2	Ensino médio	Modelista (de costura)
3	Ensino médio	Do Lar
4	Ensino médio	Artesã
5	Ensino médio	Funcionária
6	Pós-graduação (<i>Lato</i>	Médica
7	Ensino fundamental (Séries iniciais)	Do Lar
8	Ensino médio	Do Lar
9	Ensino fundamental (Séries iniciais)	Do Lar
10	Ensino fundamental (Séries iniciais)	Do Lar

Tabela 8
Escolaridade do cônjuge ou companheiro

Escolaridade	Porcentagem
Ensino Médio Incompleto	10%
Ensino Médio Completo	20%
Ensino Superior Completo	20%
Pós-Graduação (<i>Lato sensu</i>)	10%
Solteiro(a)	40%
Total	100%

Fonte – Questionário

Escolaridade do Cônjuge / Principal Ocupação		
1	Ensino médio completo	Técnico cartográfico
2	Ensino superior completo	Professora
3	Solteiro	-
4	Ensino médio completo	Marceneiro
5	Solteiro	-
6	Pós-graduação (<i>Lato sensu</i>)	Administrador
7	Ensino médio incompleto	Comerciante
8	Solteiro	-
9	Ensino superior completo	Analista de sistema informática
10	Solteiro	-

Figura 18 – Quadro com a escolaridade do cônjuge/principal ocupação

Fonte – Questionário

Tabela 9
Nível de escolaridade do avô paterno

Escolaridade do avô	Porcentagem
Ensino fundamental (Séries iniciais)	30%
Ensino fundamental (Séries iniciais)	20%
Ensino fundamental (Séries finais)	10%
Ensino médio	10%
Ensino superior	10%
Mestrado	10%
Não informou	10%
Total	100

Escolaridade do avô	Porcentagem
Ensino fundamental (Séries iniciais)	20%
Ensino fundamental (Séries iniciais)	20%
Ensino fundamental (Séries finais)	10%
Ensino médio	30%
Não	20%
Total	100%

Fonte – Questionário

Figura 19 – Quadro com nível de escolaridade de avô materno e paterno

Fonte – Questionário

Tabela 12
Nível de escolaridade da avó materna

Escolaridade da avó	Porcentage
Ensino fundamental (Séries iniciais)	20%
Ensino fundamental (Séries iniciais)	20%
Ensino fundamental (Séries finais)	20%
Ensino fundamental (Séries finais)	10%
Ensino médio	10%
Não	20%
Total	100%

Fonte – Questionário.

Escolaridade da Avó Paterna / Principal Ocupação		
1	Não Informou	
2	Ensino fundamental (Séries iniciais) completo	Do lar
3	Ensino fundamental (Séries iniciais) incompleto	Do lar
4	Ensino fundamental (Séries iniciais) completo	Do lar
5	Ensino médio completo	Do lar
6	Ensino fundamental (Séries iniciais) completo	Do lar
7	Analfabeta	-
8	Ensino fundamental (Séries iniciais) incompleto	Do lar
9	Ensino fundamental (Séries iniciais) incompleto	Do lar
10	Ensino fundamental (Séries iniciais) completo	Do lar
Escolaridade da Avó Materna / Principal Ocupação		
1	Não Informou	
2	Ensino fundamental (Séries finais) incompleto	Guia turística
3	Ensino médio completo	Do lar
4	Ensino fundamental (Séries iniciais) completo	Artesã
5	Ensino fundamental (Séries finais) incompleto	Do lar

APÊNDICE F

PERCURSO ESCOLAR DOS PROPOSITORES

Tabela 13
Rede ensino de nível médio

Tipo de	Porcentage
Escola pública federal	10%
Escola pública	40%
Escola pública	0%
Escola pública	50%
Escola pública e	0%
Total	100%

Fonte – Questionário

1	Colégio
2	CEFET
3	Colégio Nossa Senhora das
4	Bolsista da
5	Colégio Imaculada
6	Colégio Pitágoras
7	Escola Normal Regional N. Sra. de
8	Colégio
9	Escola Estadual Ordem e
10	EE Imaculada

Figura 21 – Quadro com nome da escola onde cursou o nível médio
Fonte – Questionário.

Tabela 14
Turno freqüentado no ensino médio

Turno	Porcentage
Diurno	90%
	10%
Total	100%

Fonte – Questionário

Tabela 15
Curso de nível médio

Curso de Nível	Porcentage
Geral-	40%
Técnico	10%
Magistério ou	50%
Supletivo	0%
Total	100%

Tabela 16
Turno freqüentado no ensino superior

Turn	Porcentagem
Diurno	40
Noturno	60
Tot	100

Fonte – Questionário

Tabela 17
Instituição de ensino superior

Instituição	Percentage
Universidade pública	28%
Universidade pública	28%
Universidade pública	45%
Total	100%

Fonte – Questionário

Tabela 18
Curso de ensino superior concluído

	Percentage
Licenciatura	90%
Bacharelad	80%

Fonte – Questionário

1	Universidade pública particular	-
2	Universidade pública particular	-
3	Universidade pública estadual	-
4	Universidade pública federal	-
5	Universidade pública particular	Universidade pública estadual
6	Universidade pública federal	-
7	Universidade pública particular	-
8	Universidade pública estadual	-
9	Universidade pública federal	-
10	Universidade pública particular	-

Figura 22 – Distribuição por universidades

Fonte – Questionário

Tabela 19
Curso de ensino superior concluído

Curso	Licenciatura	Bacharelado
Pedagogia	4	2
Psicologia	1	3
Filosofia	1	0
Geografia	1	1
História	2	1
Direito	0	1
Total	9	8

Fonte – Questionário.

	Em que área?	Instituição	Ano de Conclusão	Objetivo ao realizar o curso.
2	Educação	USP	2006	Pesquisa e ensino
3	Educação	FAE/UFMG	2005	Capacitação
9	Educação	FAE/UFMG	2007	Continuidade/Avanço no campo do conhecimento

Figura 23 – Quadro com a Pós – graduação *stricto sensu*

Fonte – Questionário

APÊNDICE G

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E EXPERIÊNCIA DOCENTE

Tabela 20
Experiência docente

	Educação Infantil	Ensino Fundamental (Séries Iniciais)	Ensino Fundamental (Séries Finais)	Educação de Jovens e Adultos	Ensino Médio	Ensino Superior
1	1 ano	4 anos	-	-	-	10 anos
2	-	-	-	-	3 anos	6 anos
3	-	-	16 anos	6 anos	4 anos	4 anos
4	3 anos	8 anos	-	-	3 anos	6 anos
5	3 anos	8 anos	-	-	-	12 anos
6	-	-	10 anos	-	10 anos	10 anos
7	10 anos	5 a 7 anos	-	-	20 anos	16 anos
8	-	8 anos	-	-	3 anos	7 anos
9	-	-	5 anos	-	-	7 anos
10	-	-	-	-	7 anos	9 anos

Fonte – Questionário

Professor						Coordenador				
Níveis/Séries				Rede de Escola		Níveis/Séries			Rede de Escola	
Ensino Fundamental (Séries)	Educação de Jovens e Adultos	Ensino	Ensino	Escola Pública Estadual	Escola	Educação	Ensino Fundamental (Séries)	Ensino	Escola Pública Estadual	Escola
7%	7%	14%	71%	22%	78%	20%	10%	70%	33%	67%

Figura 24 – Quadro com cargos ocupados nos últimos cinco anos

Fonte – Questionário

	Brasil	Exterior
1	Brasília	-
2	Ilha do Marajó	Paris
3	Fortaleza	-
4	Itaúna	Barcelona
Tabela 21		
Frequência e localidade		
	Frequência	Localidade
Sim	4	50%
Não	6	75%
	10	
9	Porto Galinha	-
10	Porto Seguro, Tiradentes	-

Fonte – Questionário

Tabela 22
Participação em
movimentos / associações

	Frequência	Porcentagem
sim	9	90%
não	1	10%
Total	10	100%

Fonte – Questionário.

Tabela 23
Distribuição
movimentos / associações

Movimentos /	Porcentagem
Sindicatos	60%
Rotary's	10%
Partido político	10%
Grupo de estudo	10%
Não participa	10%

Fonte: – Questionário.