



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE

Germana Albuquerque Costa Zanotelli

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
PROFESSORES FORMADORES E SUA FORMAÇÃO**

Fortaleza – Ceará

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Germana Albuquerque Costa Zanotelli

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PROFESSORES
FORMADORES E SUA FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador (a): Maria Socorro Lucena Lima

Fortaleza – Ceará

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
Centro de Educação - CED

**Título do trabalho: DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PROFESSORES
FORMADORES E SUA FORMAÇÃO**

Autora: Germana Albuquerque Costa Zanotelli

Defesa em: ____/____/____

Conceito obtido:
Nota obtida:

Banca Examinadora

Maria Socorro Lucena Lima, Prof^a. Dr^a.
Orientadora

Patrícia Helena Carvalho Holanda, Prof^a. Dr^a.
Universidade Federal do Ceará - UFC
1º Examinador

José Álbio Moreira de Sales, Prof. Dr.
Universidade Estadual do Ceará - UECE
2º Examinador

DEDICATÓRIA

*À Deus,
Pela força diante de cada desafio;
Pela coragem a cada dificuldade;
Por todas as conquistas;
Pela alegria de ter encontrado grandes amigos;
Pela esperança a cada momento renovada;
Pela fé que me faz seguir acreditando na vida e no trabalho.*

AGRADECIMENTOS

*Somos todos irmãos da lua
Moramos na mesma rua
Bebemos no mesmo copo
A mesma bebida crua...*

Aos meus pais, Afrânio Costa Pinto e Joanita Albuquerque, que com dignidade, dedicação e honestidade me ajudaram a dar os primeiros passos e me mostraram o caminho a seguir. A vocês minha eterna gratidão.

*O caminho já não é novo
Por ele é que passa o povo
Farinha do mesmo saco
Galinha do mesmo ovo.*

Aos mestres, pela sabedoria, orientação e grandeza de lições que tanto edificaram minha caminhada: Socorro Lucena (minha orientadora) pelo acolhimento sincero e fonte de inspiração; Lúcia Helena Grangeiro, pelo carinho; Álbio Sales, pelas palavras de otimismo e força; Susana Jimenez, pela firmeza de pensamento; Selma Garrido Pimenta pelos poucos momentos de contato, mas que se configuraram enormes tamanha a generosidade do compartilhar e; a todos os professores que de forma especial contribuíram com essa pesquisa. A vocês mestres queridos, meu muito obrigada.

*Mas nada é melhor que a água
A terra é mãe de todos
O ar é que toca o homem
E o homem maneja o fogo.*

Aos meus irmãos que compartilham sonhos comigo: Marcus Vinícius, pela alegria de viver e, Márcio Costa, pela serenidade. Obrigada por suas existências tão especiais. Ao tio-irmão Edvar Barbosa pelo exemplo que diante das adversidades soube com coragem vencer cada um dos obstáculos. A vocês minha grande admiração.

*E o homem possui a fala
E a fala edifica o canto
No canto repousa a alma
Da alma depende a calma.*

A amiga que vivenciou comigo a dissertação, Fabiana Skeff, pela presença constante, pelos momentos de reflexão, meu carinho.

*E a calma é irmã do simples
E o simples resolve tudo
Mas tudo na vida às vezes
Consiste em não se ter nada.
(Renato Teixeira)*

Ao meu marido, pelo seu amor, apoio e compreensão que me acompanham desde sempre e se configuraram tão essenciais para a concretização desse sonho.

Lista de Figuras, Quadros e Tabelas

Figura 1 – Núcleos e respectivas cargas horárias.....	pág 34
Figura 2 – Núcleo Instrumental e carga horária.....	pág 34
Figura 3 – Núcleo Pedagógico e carga horária.....	pág 35

Lista de Abreviaturas e/ou Símbolos

ADS – Ação Docente Supervisionada
APEOC – Associação dos Profissionais de Estabelecimentos Oficiais do Ceará
APRECE – Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará
CREDE – Centros Regionais para o Desenvolvimento da Educação
CED – Centro de Educação
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento para o Ensino Fundamental
GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores
IMO – Instituto de Pesquisa do Movimento Operário
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MAE – Mestrado Acadêmico em Educação
NECAD – Núcleo de Educação Continuada à Distância
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN`s – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Projeto de Desenvolvimento da Escola
PPP – Projeto Político Pedagógico
RE – Regulamento Escolar
SEDUC – Secretaria de Educação Básica do Ceará
SINDIUTE – Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UFC – Universidade Federal do Ceará
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URCA – Universidade Regional do Cariri
UVA – Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
a) A construção do objeto de estudo	12
b) Por quê o Programa Magister?	13
c) Material e orientação da pesquisa	15
d) Metodologia do trabalho	18
- análise documental	22
- entrevista narrativa	22
- questionário	23
e) Problematização e caminhada da pesquisa	24
f) Apresentando a pesquisa	25
CAPÍTULO 1 – MAGISTER E AÇÃO DOCENTE SUPERVISIONADA:	
DESAFIO POLÍTICO E SOCIAL ?	29
1.1 Programa Magister: da concepção	30
1.2 O Programa Magister e sua organização curricular	32
1.3 A ação docente supervisionada do Programa Magister	36
1.3.1 O que é estágio?	36
1.3.2 Um estágio chamado ADS	38
CAPÍTULO 2 – O FORMADOR E O CONTEXTO	41
2.1 A formação docente e seus determinantes	41
2.2 Quem é o professor formador?	46
2.3 O professor formador e a construção da identidade docente	48
2.4 A perspectiva reflexiva a partir de Donald Schön	52
2.5 A contribuição de outros autores sobre a perspectiva reflexiva de formação docente	54
2.6 A perspectiva reflexiva crítica para formação docente: a superação da proposta formativa de Donald Schön	57
CAPÍTULO 3 – ENTRE O PLANO E A REALIDADE	64
3.1 O perfil dos professores formadores	65
3.2 Saberes da experiência	69
3.3 Saberes pedagógicos	70
3.4 A revisão teórica: os livros	72
3.5 A experiência com a ADS do Programa Magister	81
3.6 Aprendizagens políticas de leitura de mundo sobre a realidade das escolas e dos alunos	87
3.7 Aprendizagens de sistematização metodológica do trabalho: as reuniões dos formadores	90

CONCLUSÃO	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS	113

RESUMO

O presente trabalho toma como objeto de estudo os processos formativos do professor orientador da ação docente supervisionada do Programa de Formação Docente em Nível Superior e seus processos formativos – Magister da Universidade Estadual do Ceará. A investigação teve como ponto de partida a grande pergunta: como o formador dos cursos de professores constrói sua própria formação? A partir dessa questão, outros questionamentos surgiram: Quem foram os formadores do Magister? Quais os espaços de formação contínua oferecidos a esses professores? Em que condições de trabalho os professores formadores realizaram suas práticas? Quais as dificuldades encontradas pelos formadores? Como construíram sua própria formação no decorrer desse trabalho? Referenciada teoricamente em Pimenta (2002), Contreras (2002), Frigotto (1994), Antunes (2003), Coggiola (2001), optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa. Utilizamos como procedimento de coleta de dados a análise documental e entrevistas semi-estruturadas com 10 sujeitos: 1 coordenador geral do Programa Magister – UECE; 1 diretor do Centro de Educação e, 8 professores orientadores de ADS (Ação Docente Supervisionada). Ao concluirmos a investigação identificamos que o professor orientador surgiu no cenário pedagógico como um novo agente social, que nem sempre pertence aos quadros da UECE, e que atuou junto aos alunos tentando fazer uma reflexão dentro de um contexto contraditório e de relações de trabalho desgastantes.

Palavras-chave: Formação de Formadores, Docência no Ensino Superior, Estágio.

ABSTRACT

This paper focuses on the formative processes of the teacher who teaches at the supervised teaching action in the teaching formation program for higher education – Magister, at the Universidade Estadual do Ceará. The investigation stemmed from the question – How does the advising teacher of the teachers courses build his own formation? From this question, others followed – Who are the advising teachers at Magister? What are the areas of continuous formation offered to the teachers by the Magister course? In what working conditions do the advising teachers do their work? What difficulties do the advising teachers find? How do they build their own formation? Theoretically referred to in Pimenta (2002), Contreras (2002) Frigotto (1994), Antunes (2003), Coggiola (2001), we have chosen the qualitative approach research. We have chosen the documental analysis procedure to collect the data as well as semi-instructed interviews with 10 subjects: 1 general coordinator at the Magister Program at the Universidade Estadual do Ceará; 1 diretor at Education Center at the Universidade Estadual do Ceará and, 8 supervising teachers at ADS (Supervised Teaching Action). As the investigation was concluded, we could see that the advising teacher is a teacher who forms other teachers, who, based on the implementation of a program characterized by the strictness and precision, tries to deal with the difficulties of the teachers in formation. The advising teacher bases his work on the critical reflection fed by the conjugation among theoretical elements apprehended by the teachers and the social, political, economical and educational reality where the teacher formation program is situated.

Key-words: Teachers Formation, Higher Education, Supervised Teaching Action.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objeto de estudio los procesos formativos del profesor orientador de la acción docente supervisada del Programa de Formación Docente en Nivel Superior – Magister de la Universidad Estadual de Ceará. La investigación tuvo como punto de partida la grande pregunta: ¿Cómo el formador de los cursos de profesores construye su propia formación? A partir de esa cuestión, otros cuestionamientos surgieron: ¿Quién fueron los formadores del Magister? ¿Cuáles fueron los espacios de formación continuada ofrecidos a esos profesores? En qué condiciones de trabajo los profesores formadores realizaron sus prácticas? ¿Cuáles fueron las dificultades encontradas por los formadores? ¿Cómo construyeron su propia formación en el transcurrir de ese trabajo? Referenciada teóricamente en Pimenta (2002), Contreras (2002), Frigotto (1994), Antunes (2003), Coggiola (2001), optamos por el abordaje cualitativo de pesquisa. Utilizamos como procedimiento de colecta de datos el análisis documental y entrevistas semi-estructuradas con 10 sujetos: 1 coordinador general del Programa Magister – UECE; 1 director del Centro de Educación y, 8 profesores orientadores de ADS (Acción Docente Supervisionada). Al concluir la investigación identificamos que el profesor orientador es un formador de profesores, que referenciado por la implantación de un programa ni siempre pertenece a los cuadros de la UECE. El orientador procuró basar su trabajo en la reflexión crítica, fomentada por la conjugación entre los elementos teóricos aprehendidos por los profesores y la realidad social, política, económica y educacional en que se situa ese programa de formación de profesores, además del conocimiento teórico en el área.

Palabras-claves: Formación de los Profesores, Enseñanza en la Universidad, Prácticas.

INTRODUÇÃO

a) A construção do objeto de estudo

Quando iniciamos o Mestrado em Educação, procedente de formação em Fisioterapia, já tínhamos atuação no magistério por meio do ensino de Língua Inglesa e da disciplina Cinesioterapia, em uma Faculdade particular. Ao travarmos nosso primeiro contato com o mundo do trabalho na área da docência, fomos verificando os problemas e possibilidades da profissão e de seu campo de atuação. As dificuldades enfrentadas e as conversas com os colegas, as reuniões periódicas, enfim, as percepções das experiências que acumulamos no decorrer do tempo em que lecionamos, passaram a fazer parte da nossa história de vida e da construção da nossa identidade docente. Uma história constituída por sínteses provisórias e pela paixão, que nos tem levado, sistematicamente, a voltar um olhar de indagação para as dificuldades e as possibilidades enfrentadas pelos profissionais da Educação e seus problemas.

Buscamos então o Curso de Especialização *lato sensu* em Psicopedagogia, na tentativa de encontrar, na teoria, a resignificação da prática e na prática, os elementos para a compreensão sobre a natureza e o sentido social dessa profissão.

Os estudos realizados no Curso de Especialização *lato sensu* traziam para nós, novos conhecimentos, entre eles, destacamos as questões de relação professor e aluno, gestão de sala de aula, indisciplina, entre outros. Daí o nosso interesse em continuar pesquisando sobre formação de professor, em outra dimensão, ou seja, o de refletir sobre as possibilidades e os limites da prática docente. Ao ingressarmos no Mestrado Acadêmico em Educação, outros horizontes foram abertos, nos fazendo enxergar para além dos limites da sala de aula.

O presente trabalho de pesquisa partiu de uma preocupação, surgida na disciplina Educação como Formação Humana, ministrada no Mestrado Acadêmico em Educação da UECE. Nessa disciplina fomos solicitados a elaborar um texto sobre nosso campo de pesquisa. No entanto, as leituras que realizamos sobre a

docência, formação e a perspectiva de professor reflexivo fizeram com que desviássemos o foco da nossa proposta inicial de pesquisa que era sobre o profissional do magistério que leciona Língua Inglesa na rede pública, para a investigação sobre o professor formador.

b) Por que o Programa Magister?

Nas discussões em sala de aula, quando as situações concretas de formação de professores no Ceará eram enfocadas, os problemas de operacionalização do Curso Magister sempre se destacavam.

Esse Programa estava inserido no contexto das Reformas da Educação advindas dos acordos internacionais, legitimado pelas determinações da Nova Legislação Educacional, consubstanciado na Emenda Constitucional nº 9.394 de dezembro de 1996 e da Lei que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério de nº 9.424 de dezembro de 1996, reestruturando assim o plano *Todos pela Educação de Qualidade para Todos* (SEDUC, 1995).

Para o quadriênio 1999/2002 foi reeleito o então governador Tasso Jereissati. Renovaram-se as metas para as três grandes áreas: gestão, ensino e formação. Assim, três grandes projetos foram iniciados: o *Tempo de Avançar*, com o objetivo de levar jovens e adultos para a escola; o *Progestão*, para formar gestores escolares e; o *Magister*, para formar todos os professores da rede pública em nível superior.

O Programa Magister compreende os Cursos de Formação Docente em Nível Superior que se integram ao Programa de Licenciaturas Breves da UECE, em convênio com a Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC) e Prefeituras Municipais. Destinava-se a professores em exercício da rede pública municipal e estadual de ensino do Ceará. Foi concebido para atender as exigências legais decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece o prazo para que todos os professores concluam o ensino superior. Os cursos que compuseram o Programa Magister foram organizados a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), divulgados

pelo Ministério da Educação, onde a formação oferecida nesta iniciativa envolve três áreas básicas: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. Esses cursos atenderam a uma grande demanda de formação de professores em nível superior no estado do Ceará, onde segundo dados da SEDUC, o número de professores em exercício na rede de ensino, sem habilitação adequada ao seu nível de atuação docente chegava a quase 5.000 justificando a necessidade de uma ação pública (SEDUC, 1995), tendo em vista as exigências da LDB de número 9.394/96 que diziam que *até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço* (LDB 9.394/96, art. 87, parágrafo 4º). Dessa forma, ficou compreendido que a partir de 2007, todo professor que pretendesse atuar na Educação Básica, precisaria ter o certificado de Curso de Licenciatura.

É no bojo desta discussão que o Programa Magister surgiu. Tratou-se de cursos de Licenciatura Plena, com carga horária de 3.600h/a integrando um total de três anos e seis meses. O Programa aconteceu nas três Universidades Estaduais do Ceará: Universidade Estadual do Ceará – UECE, Universidade Regional do Cariri – URCA e Universidade Vale do Acaraú – UVA; e, na Universidade Federal do Ceará – UFC. O Magister atendeu prioritariamente aos professores vinculados à rede estadual e depois aos docentes dos municípios.

Os incentivos para aqueles professores que tinham o curso superior, em termos salariais nos Planos de Cargo e Carreira, era uma das alavancas para a busca dessa formação. Com a preocupação de atender a demanda, as Universidades promoveram convênios com as Secretarias de Educação dos Municípios. A Universidade Estadual do Ceará promoveu convênios com 82 prefeituras, no sentido de levar cursos de licenciatura em regime especial, para os professores da rede municipal de ensino. O Programa de Licenciaturas Breves da UECE se desenvolveu inicialmente em vinte municípios do Estado do Ceará, instalado na Pró-Reitoria de Graduação, descentralizando a coordenação dos cursos com o Núcleo de Educação Continuada à Distância (NECAD), Faculdades e Centros da UECE.

Por se tratar de um programa de grande porte, em que as Universidades Públicas se propunham a oferecer o curso de licenciatura para professores da rede

pública de todo o Ceará, sentimos a necessidade de compreender quem seriam os formadores dessa grande demanda e de que maneira, estes teriam sido formados.

Nosso foco de estudo centra-se na parte prática do curso, ou seja, o Estágio que recebeu o nome de Ação Docente Supervisionada (ADS).

A sistemática de trabalho da ADS tinha como fundamento básico a reflexão na, e sobre a ação; a orientação interdisciplinar, a articulação teoria e prática; a construção de um agir autônomo e compartilhado; e o desenvolvimento de uma visão de totalidade do fenômeno educativo como princípios norteadores da disciplina, sendo seu objeto de estudo a prática pedagógica do professor-aluno, compreendida como um conjunto de situações educativas que permeiam não só a sala de aula e o exercício da docência, mas também outras situações que acontecem na escola e ao seu redor. (UECE, 2001).

A tarefa de articular, na prática, conhecimento científico e conhecimento pedagógico, configurou-se como uma barreira a ser transposta para os professores formadores que atuavam na ADS. Com a necessidade de aprofundamento teórico das questões pedagógicas, estabeleceu-se uma prioridade durante os quatro períodos iniciais da ADS: a compreensão acerca do estágio, como meio de fundamentação teórica do mesmo; a realização do diagnóstico dos campos de atuação; a análise das propostas político-pedagógicas das escolas; e a reflexão sobre o próprio fazer no cotidiano da sala de aula. (UECE, 2001).

c) Material e orientação da pesquisa

Esclarecemos que o nosso objeto de estudo é o formador pedagógico, ou seja, o professor orientador de estágio do Programa Magister – Ceará, que nessa pesquisa chamaremos de professor formador. Assim, a rigor, em termos de operacionalização metodológica, estaremos realizando o que se denomina em pesquisa, *estudo de caso*, de acordo com as características apontadas por Bogdan e Biklen (1994).

Ao iniciar esta pesquisa, tínhamos a hipótese de que a formação dos professores formadores de Estágio (ADS) nem sempre era suficiente para o desempenho do seu papel formativo, da maneira que o curso prevê em seu projeto.

Dessa forma o professor formador de estágio passaria a valer-se de experiências e saberes, que não se configuram como suficientes para a orientação requerida pelas instâncias formadoras. Essa hipótese se confirmou, tanto pelos problemas que os formadores investigados colocaram, como pelo que aponta Lima (2001:06):

A normalização sobre a qualificação profissional é posta no âmbito individual, deixando que cada professor procure dar conta desse reclamo de forma isolada (...) As condições de vida e trabalho a que são submetidos formadores e formandos dessa modalidade de cursos, realizados em férias escolares ou em finais de semana, são, de certa forma, fatores que distanciam o real vivido dos objetivos propostos pelo curso.

Outro pressuposto que nós tínhamos, estava relacionado com o trabalho do formador, decorrente de sua visão de mundo e do modo como se coloca perante a ciência da qual detém o conhecimento. Dessa forma, sua atuação tem marcas dessa visão, bem como da capacidade de trabalhar os saberes que possam favorecer a reflexão e a aprendizagem contextualizada tendo o ensino como ponto de partida e de chegada.

Dessas reflexões chegamos a grande pergunta da nossa investigação: como o professor formador dos cursos de professores constrói sua própria formação? Esse questionamento decorre do contexto em que estamos inseridos, no qual a sociedade é regida por políticas neoliberais que levam a Universidade a promover sua auto-sustentação, através da participação em projetos e programas que lhe traga aumento orçamentário. Os professores do ensino superior, sem perspectiva de organização, enquanto categoria, embarcam nesses programas em busca de complementação de renda, cada um ao seu modo, de forma individualizada.

Pelo fato dos programas de formação de professores serem maiores do que os existentes regularmente na própria Universidade, estão surgindo novos agentes sociais. Nesse caso, são professores prestadores de serviços, que realizam trabalhos temporários no decorrer de projetos e programas que surgem. São profissionais de uma certa experiência na área, não pertencentes aos quadros da Universidade, mas que representam e assumem o papel de docentes da mesma a cada vez que um novo programa é iniciado. Estes se misturam aos professores efetivos, desenvolvendo ações pedagógicas temporárias, de acordo com o projeto.

No caso do Curso Magister, 174 professores fizeram o trabalho de ADS em 82 municípios distribuídos em 20 pólos.

A partir dessa questão, elaboramos outras questões dela decorrentes. Como primeiro bloco de perguntas, destacamos: Quem são os formadores do Magister? Quais os espaços de formação contínua que foram oferecidos aos professores pelo Curso Magister? Em que condições de trabalho os professores formadores realizavam suas práticas? Quais as dificuldades encontradas pelos formadores? Como constroem sua própria formação?

Reiteramos que o Curso Magister foi fruto de uma longa discussão que envolveu as quatro Universidades Públicas do Estado do Ceará e visava à preparação de professores para o ensino médio, obedecendo às linhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para contemplar as disciplinas específicas do currículo. Os professores-alunos do Magister, já tinham experiência de magistério, alguns com mais de dez anos de prática, o que nos possibilitou um questionamento sobre a base teórica e as práticas do curso. Em decorrência desses dados advém o segundo bloco de perguntas relacionadas ao Curso Magister: Como definir o Curso Magister? Que tipo de formação oferece? Os professores conheciam a proposta de trabalho? Como foi elaborada tal proposta? Quais os seus fundamentos teóricos e suas práticas pedagógicas?

Por último, focalizamos as indagações sobre a prática docente do formador, ou seja, do Estágio Supervisionado, que no Programa Magister recebe o nome de Ação Docente Supervisionada (ADS). Qual a proposta teórica da ADS? Como foi desenvolvida? Que tipo de orientação os professores formadores receberam para desenvolver seu trabalho? Quais as possibilidades e os limites de desenvolvimento da ADS no Magister?

Delimitado o problema a ser investigado, escolhemos os instrumentos de coleta de dados e construímos nosso marco referencial teórico por meio da pesquisa bibliográfica que se deu com o fichamento de várias obras durante as disciplinas do mestrado, outras especificamente dessa pesquisa e que estão na bibliografia deste trabalho.

Trabalhamos com parte do referencial teórico do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (GEPEFE) sob a orientação da Professora Selma Garrido Pimenta da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Ainda, com parte do referencial teórico do Instituto de

Pesquisas do Movimento Operário (IMO) sob orientação da professora Suzana Jimenez, e também com o material do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores do Mestrado Acadêmico em Educação (GEPEFE-MAE UECE) sob orientação da professora Socorro Lucena.

Entre os autores estão: Isabel Alarcão, José Contreras, Antônio Nóvoa, José Carlos Libâneo, Júlia Oliveira-Formosinho, Selma Garrido Pimenta, Mário Sérgio Cortella, Lea das Graças Camargos Anastasiou, Evandro Ghedin, Suzana Jimenez, Maria Socorro Lucena Lima, Gaudêncio Frigotto, entre outros.

O nosso objetivo maior é compreender os processos formativos dos professores formadores do Programa Magister da Universidade Estadual do Ceará, ocorridos no decorrer de seu trabalho, enquanto orientadores de ADS. Em decorrência dessa preocupação, outros objetivos puderam ser detalhados:

- Investigar o trabalho dos professores formadores do Programa Magister-UECE, bem como suas histórias de vida e formação;
- Analisar o Programa Magister-UECE em seus fundamentos teóricos e propostas de prática docente, que visem a formação dos seus formadores e conseqüentemente a formação dos seus alunos;
- Estudar a atuação dos professores da ADS e a formação que receberam para o cumprimento das suas funções de formadores.

d) Metodologia do trabalho

Para compreender as indagações levantadas, fizemos um estudo qualitativo dentro de uma abordagem histórico dialética, em que o objeto de estudo foi trabalhado numa visão de totalidade, considerando os aspectos sociais, político educacionais e aqueles relativos ao cotidiano do seu fazer docente.

Concordamos com Frigotto (2001:81), quando afirma que:

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivo se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: teoria e ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação.

A abordagem materialista histórica dialética, onde o objeto de estudo é analisado na sua totalidade, nos permite a compreensão dos dados coletados, uma vez que, pesquisar um fenômeno é compreendê-lo. Compreender o fenômeno educativo – no sentido mais amplo, vinculado ao fenômeno político numa dinâmica social e histórica – um estudo qualitativo não pode deixar de situar-se na totalidade do espaço; na especificidade do processo histórico-cultural e na historicidade do processo educativo. Segundo Frigotto (2001:75):

A dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.

A relevância dessa abordagem se faz por estabelecer que o processo de construção do conhecimento é um processo dialético, onde o referencial teórico o qual nos fornece as categorias de análise, necessita ser constantemente revisitado e as categorias reconstruídas durante o processo de investigação, ou o fenômeno não seria histórico. A reflexão sobre a realidade, não se dá somente de forma diletante, mas sim em função de uma ação transformadora dessa realidade.

Na pesquisa qualitativa os dados obtidos são as descrições do pesquisador sobre as diferentes percepções dos sujeitos, suas expressões e comportamentos. As descrições são analisadas buscando apreender o sentido das informações e identificar as categorias ou unidades de agrupamentos de sentidos. Estas requerem a interpretação, de acordo com a fundamentação teórica estruturada para o estudo.

O aprofundamento no mundo dos significados das ações e relações humanas foi intensamente buscado durante a investigação e também durante o processo de interpretação dos dados coletados, por isso a pesquisa assumiu um caráter qualitativo.

Valemo-nos de Bogdan e Bicklen (1994:49), quanto à pesquisa qualitativa, para melhor explicarmos nossa opção:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Bogdan e Bicklen (1994) apresentam as características básicas de uma investigação qualitativa em Educação colocando em destaque:

- O ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
- A descrição dos fenômenos, conforme os significados expressos no ambiente;
- A preocupação com o processo, isto é, como as pessoas constroem os significados e as suas representações;
- A tendência à análise indutiva;
- A importância do significado, entendido como o sentido que as pessoas dão aos fatos.

Entendemos que as características apresentadas representam as conceituações, as condições e as idéias que fundamentam a pesquisa qualitativa que funcionam como princípios a serem considerados no tratamento metodológico de uma investigação.

É importante ressaltar que a opção pela abordagem materialista histórica dialética como referencial teórico está implicada na dimensão político-ideológica na qual está inserida a visão de mundo dos pesquisadores dessa investigação.

No intuito de ir ao encontro do empírico, visitamos a coordenação do Programa Magister para realizarmos o levantamento documental para posterior análise. Esta fase nos proporcionou melhor elaboração e amadurecimento da nossa pesquisa, uma vez que nos aproximávamos mais do objeto de estudo.

Como já esclarecemos, nossa intenção é entender como os professores formadores constroem sua própria formação. Daí nossa escolha metodológica recair sobre a abordagem qualitativa da pesquisa, dentro de uma abordagem histórico-dialética, buscando compreender os nexos, os percursos, as dificuldades, as escolhas e as realizações do trabalho de professor formador da ADS. Os questionários, bem como as entrevistas narrativas foram interpretadas de forma reflexiva sem perder a visão de totalidade da relação entre sociedade e Educação.

Para a coleta de dados, construímos os seguintes instrumentos: a análise documental, o roteiro da entrevista com 01 (um) coordenador do Programa Magister – UECE e com 01 (um) professor que foi diretor do Centro de Educação da UECE quando da implementação do Magister; o questionário respondido por 08 (oito)

professores formadores de ADS do Programa que se fundamentaram nas questões da pesquisa e no referencial teórico estudado até então.

Foram elaborados roteiros com questões abertas (Anexo I) para o questionário. A ênfase foi colher a opinião dos professores formadores acerca dos processos formativos no decorrer do trabalho realizado na ADS.

Somadas às informações das entrevistas, utilizamos dados a partir de anotações feitas no diário de campo, que se configurou como um importante instrumento para o registro das impressões e da subjetividade contida durante os contatos realizados.

Para manter o sigilo ético dos entrevistados, que na época participaram do Magister, atribuímos codinomes a cada um deles:

- Coordenador da ADS: **professor-coordenador_C 1**;
- Diretor do Centro de Educação da UECE: **professor-diretor_D 1**
- Professor entrevistado: **professor formador_P 1**;
- Professor entrevistado: **professor formador_P 2**;
- Professor entrevistado: **professor formador_P 3**;
- Professor entrevistado: **professor formador_P 4**;
- Professor entrevistado: **professor formador_P 5**;
- Professor entrevistado: **professor formador_P 6**;
- Professor entrevistado: **professor formador_P 7**;
- Professor entrevistado: **professor formador_P 8**.

A partir da fala e das respostas dos sujeitos, buscamos uma avaliação analítica de profundidade utilizando uma leitura e uma percepção de totalidade da realidade investigada. É, portanto, a partir das experiências, das práticas e dos processos de formação dos sujeitos que são produzidas as reflexões e respostas que buscamos nessa investigação.

Para complementar a informação aqui registrada, utilizamos ainda os seguintes instrumentos de coleta de dados:

1. Análise documental: análise da proposta pedagógica para a formação de professores do Programa Magister;

2. Revisão bibliográfica: estudos teóricos sobre formação de professores;

- Análise Documental

A análise documental é uma técnica que possibilita ao pesquisador fazer uso de quaisquer materiais escritos como fonte de informação vinculada ao objeto de estudo. Possibilita ainda complementar e/ou validar as informações coletadas com o uso de outras técnicas; serve também para identificar dados factuais nos documentos e oportuniza a descoberta de problemas ou de aspectos que devam ser mais explorados.

É conhecida como técnica exploratória e constitui-se numa fonte estável de dados, mas exige tempo e atenção do pesquisador, no que se refere à seleção e à análise dos aspectos relevantes para o trabalho. Integram a análise, os elementos produzidos pelo meio pesquisado e os documentos externos, que afetam a organização e o funcionamento das relações de trabalho do grupo. Convém destacar que em se tratando de pesquisa educacional, temos como material para análise: o projeto pedagógico, as atas das reuniões e os materiais utilizados nos encontros, bem como os instrumentos legais que fundamentam as ações.

Para a análise documental utilizamos a metodologia de análise de conteúdo, a qual incide no conteúdo simbólico da mensagem e é recomendada à análise de documentos, questionários, entrevistas abertas, documentos oficiais e pessoais.

- Entrevista Narrativa

A coordenação da ADS foi composta por duas professoras, destas, conseguimos que uma respondesse nossa entrevista narrativa, que segue o seguinte roteiro:

- relato sobre história de vida: origem, família, filhos...
- relato sobre a formação: formação inicial, pós-graduação e outros cursos...
- relato profissional: ingresso no magistério, ingresso no Magister, a coordenação.

- a ADS do Magister: o trabalho exercido, a orientação dada para o cumprimento da função de formador, condições de vida e trabalho em que a função de formador era efetivada.

Solicitamos ainda, que a diretora do Centro de Educação da UECE da época da implantação do Programa Magister, relatasse a sua participação nas reuniões de trabalho para a concepção do Programa, obedecendo aos seguintes tópicos:

- a iniciativa;
- o público alvo;
- os participantes;
- desafios e dificuldades;
- aspectos relevantes;
- resultados.

- Questionário

Escolhemos esse instrumento de coleta de dados por ser utilizado em pesquisas quantitativas e qualitativas, mediante alterações necessárias à obtenção das informações desejadas, que consistiu de questões pré-elaboradas e pré-testadas que atenderam aos problemas e/ou questões da nossa pesquisa. De acordo com Chizzotti (1991), o questionário é uma interlocução planejada.

O processo de elaboração do questionário não pode dispensar alguns cuidados, que se transformam em princípios ou ações que garantem a adequação do instrumento ao fenômeno investigativo. É importante refletir sobre algumas interrogações que seguem para a apropriação de subsídios básicos à construção das questões.

No estudo que ora se empreende, as questões propostas abrangeram o sentido, a percepção e as expectativas dos professores formadores em relação à formação recebida e construída durante seu trabalho na ADS. O tratamento dos dados foi feito com a tabulação dos mesmos para posterior análise das falas. Foi

constituído de um questionário aberto (Anexo I), aplicado a 08 (oito) professores formadores da ADS do Magister – UECE em um universo de 174 docentes.

e) Problematização e caminhada da pesquisa

Diante de várias questões que sempre nos inquietaram sobre a dificuldade do trabalho de ADS no Programa de Formação Docente em Nível Superior, refletimos acerca da formação do professor orientador de estágio. Este, muitas vezes pela necessidade de incremento em seu orçamento, se propõe a enfrentar carga horária semanal adicional e realizar um trabalho pedagógico utilizando férias e feriados. O acúmulo de atividades, somadas às viagens para o interior do estado, não impulsiona, na maioria dos casos, uma compreensão maior no que se refere à questões como condição de vida e trabalho e mais como essas práticas são efetivadas. A nossa intenção é de não apenas apontar as dificuldades, mas conhecer caminhos trilhados por profissionais que acreditam na importância da ADS como espaço de formação e ação.

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 2001: 81).

Em agosto de 2005, chegamos à coordenação do Programa Magister - UECE com o intuito de colher documentos para análise do projeto do Programa e suas propostas. Dessa forma, foi possível ter registro do trabalho de ADS do Magister e o confronto entre o plano e a realidade da ADS.

Fomos bem recebidos pela secretária do Magister que nos situou com relação ao atual momento no qual estavam passando os professores que fizeram parte da ADS. Durante as manhãs que passamos junto à secretaria do Magister, muitos professores ligaram em busca de informação sobre pagamentos de horas aulas em atraso. Esse fato nos deixou inquietas quanto às dificuldades que os

professores formadores da ADS poderiam apresentar em relação à nossa pesquisa, uma vez que sofriam com o atraso dos pagamentos.

No início planejamos entrevistar as três coordenadoras do Programa. No entanto, apenas uma das coordenadoras nos concedeu entrevista, por conta da indisponibilidade das demais para agendar horário. Fomos então vencidas pelo cansaço e também pelo tempo que corria. Diante das dificuldades, a pesquisa apresenta somente a entrevista narrativa com uma das coordenadoras do Programa a qual identificaremos como professor-coordenador_C1 que nos recebeu nas instalações do CED (Centro de Educação da UECE) para a realização da entrevista.

Procuramos contato com a professora que foi diretora do Centro de Educação da UECE na época de implantação do Programa Magister e, fomos prontamente recebidas na sua residência, demonstrando disposição para contribuir com essa investigação.

Expressamos o nosso agradecimento e respeito à coordenadora e à diretora que nos atenderam, superando o receio do questionamento sobre o trabalho realizado dentro das limitações impostas pela crise da Universidade e a política educacional vigente. Reconhecemos que é um desafio apontar os limites de um Programa dessa natureza, no entanto, sem o reconhecimento desses limites é impossível uma reflexão sobre a prática dos formadores e uma avaliação sobre a mesma.

f) Apresentando a pesquisa

Esse trabalho foi organizado em três capítulos, que estão interligados, possibilitando assim, perceber as marcas da totalidade e da particularidade do objeto investigado, característica do materialismo histórico dialético ao qual esta pesquisa se propõe.

O Capítulo 1, intitulado *O Magister e a Ação Docente Supervisionada: um desafio político e social?*, Mostra o Programa Magister – UECE e o trabalho de ADS no que diz respeito ao seu projeto, organização curricular e objetivos do curso. Está

dividido em dois tópicos. O primeiro, *O Programa Magister e sua organização curricular*, apresenta as disciplinas que compõem o curso e suas respectivas cargas horárias. No segundo segmento – *A Ação Docente Supervisionada do Programa Magister* – refletimos sobre o estágio enquanto espaço de formação. Analisamos os conceitos de estágio bem como o estágio próprio do Programa Magister, chamado de Ação Docente Supervisionada (ADS).

O Capítulo 2, *O Formador e o Contexto*, busca situar-nos no momento histórico em que estamos inseridos. Está apresentado em seis tópicos, a saber:

- *Formação docente e seus determinantes* – trata das exigências que a Educação sofre no cerne das políticas atuais e o professor nesse processo;
- *Quem é o professor formador?* – procura esclarecer o conceito de professor formador produzido nesse contexto;
- *Professor formador e construção da identidade docente* – fazemos algumas reflexões sobre a construção da identidade docente do professor formador e a apropriação de processos de formação;
- *A perspectiva reflexiva a partir de Donald Schön* – apresentamos a concepção reflexiva de formação idealizada por Donald Schön;
- *A contribuição de outros autores sobre a perspectiva reflexiva de formação docente* – buscamos o entendimento acerca do tema a partir de vários autores que trabalham a reflexão;
- *Formação docente na perspectiva reflexiva: a superação da proposta formativa de D. Schön* – apresentamos alguns autores que apontam novas possibilidades de formação que não se encerram na reflexão.

O Capítulo 3: *Entre o Plano e a Realidade*, possibilita o confronto entre o escrito e o vivido a partir da análise das falas dos entrevistados e respostas dos questionários respondidos por sujeitos que participaram do Programa Magister, em particular de alguns professores formadores da ADS. Apresentamos os desafios, as dificuldades, bem como, a formação recebida para o exercício da função de formador, um novo campo de prática docente, tendo esse trabalho como *práxis*. Subdivide-se em:

O perfil dos professores formadores – apresentamos um pouco da história de vida, de trabalho e formação acadêmica dos oito professores formadores que participaram dessa pesquisa.

Saberes da experiência – procuramos enfatizar o processo formativo que também pressupõe o conjunto de experiências que, no caso do Magister, os professores cursistas já exerciam o magistério e tal fato foi considerado pelo Programa.

Saberes pedagógicos – trata dos saberes pedagógicos mobilizados quando do confronto com a realidade dos professores-alunos no cotidiano de sua prática docente.

A revisão teórica: os livros – apresenta a base conceitual de formação do Programa Magister, bem como a produção de livros que foram trabalhados durante o curso.

A experiência com a ADS do Programa Magister – refletimos até que ponto o trabalho com a ADS, realizado mesmo na contradição, contemplou uma formação reflexiva crítica da realidade e da realização de um trabalho realizado em condições adversas.

Aprendizagens políticas de leitura de mundo sobre a realidade das escolas e dos alunos – trata do encontro da Universidade com a realidade da Escola Pública do estado e o descaso das políticas públicas frente a questões inerentes à Educação.

Aprendizagens de sistematização metodológica do trabalho: as reuniões dos formadores – busca a compreensão da formação a partir dos encontros sistemáticos com coordenadores e professores formadores da ADS, as discussões e a operacionalização do trabalho.

Na *Conclusão* desta pesquisa, trazemos respostas para as indagações que a dissertação se propôs investigar e levantamos novos questionamentos.

A relevância desse trabalho de investigação está na atualidade de pesquisas nessa área, e na contribuição para a reflexão e para as pesquisas sobre a docência no ensino superior e formação de professores na Universidade, o que nos remete ao questionamento sobre a função social da Universidade Pública, nas

políticas neoliberais, em que está inserida. Contribui ainda para repensar o estágio supervisionado, enquanto componente curricular, a partir da vida e do trabalho dos seus professores que fazem formação em serviço.

CAPÍTULO 1: MAGISTER E AÇÃO DOCENTE SUPERVISIONADA: DESAFIO POLÍTICO E SOCIAL?

O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas. Esse movimento pode ser mais bem realizado em uma estrutura curricular que supõe momentos para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais. (PIMENTA e LIMA, 2004:57).

O presente capítulo trata do Programa Magister - UECE no que diz respeito às suas finalidades e organização curricular, bem como aborda o estágio no contexto da formação de professores do Programa Magister da UECE. Recebendo a denominação de Ação Docente Supervisionada (ADS), parte de uma visão de uma formação mais direcionada à prática refletida, o que nos remete a uma revisão teórica acerca do conhecimento construído no estágio, a partir da reflexão crítica, baseada no movimento gerado pelo cotidiano do trabalho docente, bem como do confronto com a realidade, tendo como elemento mediador a unidade teoria e prática como elementos indissociáveis da *práxis*. Assim compreendido, o estágio passa a ser elemento formador à medida que tem a *práxis* como atitude de professores que analisam seu trabalho dentro da sociedade, ou seja, tomam-na como unidade para compreendê-la na totalidade. Passam, dessa forma a conhecê-la no contexto em que está inserida e ainda enquanto espaço de pesquisa sobre as ações alusivas ao campo de conhecimento docente.

Considerando esta idéia, o presente estudo propõe uma discussão acerca da efetivação da ADS do Programa Magister enquanto eixo central do processo de formação de professores-alunos que possibilitou a aproximação com a realidade.

1.1. Programa Magister: da concepção

O Programa foi iniciativa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), em 1999. Foi detectado, com base em estudos, que existia um grande número de professores, tanto da rede municipal quanto da rede estadual, ainda sem nível superior. Com base nesses dados, a SEDUC convocou as três Universidades Estaduais: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA) e; a Universidade Federal do Ceará (UFC). Foi formado um grupo de trabalho composto pelas quatro Universidades, a SEDUC e algumas instituições que foram convidadas a fazer parte dessa discussão com a idéia de que esse Programa pudesse chegar aos municípios. Foram chamados a Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará (APRECE) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), também a Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Ceará (APEOC), o Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação (SINDIUTE), como representação do professorado, e o Conselho Estadual de Educação. Configurou-se uma longa discussão que tinha como objetivo definir convênios, financiamento, aspectos legais, parcerias, bem como organizar a proposta pedagógica do Programa e seus princípios norteadores. Segundo o professor-diretor_D1:

Nós tínhamos reuniões sistemáticas dentro de uma programação de quinze em quinze dias e a partir de cada reunião as universidades cada uma representada ali constituiu dentro de cada uma delas grupos de trabalho que nessas grandes reuniões ou fóruns já se levassem idéias de formatação do programa. Então foi um ano de muita discussão porque são concepções diferentes de vários profissionais de varias áreas das universidades. Foi um projeto formatado e concebido dentro de muita discussão.

Para definir a meta do Programa foi feito um levantamento tanto na SEDUC quanto nas secretarias dos diversos municípios cearenses, acerca do quadro efetivo de professores que ainda não tinha nível superior.

Apesar do número significativo de professores sem nível superior na época, ficou a critério de cada professor que ainda não tivesse esse curso, de decidir se o faria ou não. A meta do estado para o Programa, depois desse movimento de adesão, ficou em torno de 3500 professores, incluindo tanto os professores da rede

estadual de ensino, quanto os da rede municipal. A distribuição desses professores para as diversas instituições universitárias foi a seguinte: a UVA ficou com a região de Sobral, a URCA com a região do Cariri e a UFC com área metropolitana de Fortaleza. Essas três Universidades atenderam um terço da meta do Programa. Como a UECE, além de Fortaleza, tinha seis unidades acadêmicas distribuídas em Limoeiro, Itapipoca, Quixadá, Iguatu, Tauá e Crateús e dois *campus* avançados em Senador Pompeu e em Baturité, sua meta foi atender dois terços do total de alunos (aproximadamente 2300).

Para atender essa demanda de alunos, a UECE organizou vinte pólos, localizados nas cidades onde existia unidade acadêmica da UECE e Centros Regionais para o Desenvolvimento da Educação (CREDES), que abrangiam doze dos 21 que têm no estado. Ao todo ficaram sob a responsabilidade da UECE, 58 turmas em 82 municípios.

O Programa compreendia vários cursos de licenciatura: Linguagens e Códigos com habilitação em Português e Inglês; Ciências Humanas com habilitação em História e Geografia e; Ciências da Natureza com habilitação em Matemática, Física, Química e Biologia. Os professores-alunos foram organizados nesses cursos a partir do interesse e das possibilidades profissionais de cada um. Esses foram os fatores determinantes para a escolha dos cursos que estavam sendo oferecidos. De acordo com o projeto, cada curso tinha uma carga horária de 3600 horas e foi estruturado contemplando a formação básica com 1500h/a e formação específica com 2100h/a. Na formação básica estava previsto o Seminário Introdutório, o Núcleo Instrumental, as Disciplinas Pedagógicas e a Ação Docente Supervisionada. Na formação específica tinha o Núcleo Básico das disciplinas específicas de cada curso e o Núcleo de Aprofundamento. Além desses dois núcleos, foi previsto o acontecimento de acordo com a especificidade de cada curso de Seminários Temáticos (UECE, 2000). A previsão era que o Programa na realidade com 3600h/a, iniciasse em 2000 e terminasse em 2004.

1.2. O Programa Magister e sua organização curricular

Focalizamos nossa investigação no Programa Magister da Universidade Estadual do Ceará, pois a dinâmica de funcionamento da rede de aprendizagem na Ação Docente Supervisionada (ADS) envolvia diferentes grupos de gestão administrativa e pedagógica: coordenação geral do Programa (com dois professores), coordenador da área de ADS (com dois professores), coordenador das áreas específicas, coordenadores dos municípios, professor orientador do pólo e professores-alunos.

O Programa abrangia vinte pólos distribuídos em municípios do interior cearense (Itapipoca, Acaraú, Bela Cruz, Baturité, Aracoiaba, Limoeiro do Norte, Russas, Morada Nova, Jaguaribe, Quixadá, Quixeramobim, Crateús, Novo Oriente, Nova Russas, Senador Pompeu, Pedra Branca, Tauá, Iguatu, Icó, Lavras da Mangabeira). Para cada curso oferecido nesses pólos havia um professor coordenador que atendia aos municípios que compunham o pólo. Os professores responsáveis pelo desenvolvimento das disciplinas do curso, no que se refere ao trabalho em sala de aula geralmente estavam ligados às faculdades da UECE, no interior do estado, ou se deslocavam de Fortaleza.

Os pólos foram organizados em parceria com as Prefeituras Municipais, através das Secretarias Municipais de Educação, tendo como critério para abertura do pólo, a demanda de professores que precisava de formação nos municípios e a disposição das Prefeituras Municipais para fazerem parceria com a UECE. Os pólos eram os espaços em que se desenvolviam as ações formadoras, ou seja, o centro em torno do qual funcionavam as salas de aula.

De acordo com a proposta, o Programa objetivava responder aos desafios educacionais no que concerne à formação docente no estado, em cumprimento às exigências presentes na Lei nº 9.394, de 20/12/96, assim como contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Segundo seu projeto *é uma proposta que subsidiará o processo de valorização do magistério, na medida em que, qualificando-o, o tornará mais apto para um trabalho docente de qualidade, fortalecendo o seu papel social, integrando-o de forma mais adequada ao contexto do desenvolvimento profissional.* (UECE, 2000). Além disso, o Programa anunciava a busca de qualificar pedagogicamente os professores para que através da reflexão

crítica, compreendessem a docência como uma ação dialética tendo o ensino como ponto de partida e de chegada.

O Curso Magister - UECE teve como objetivo geral *habilitar professores para a Educação Básica, qualificando-os em nível de Licenciatura Plena*, e como objetivos específicos: *desenvolver um processo de formação de professores para a Educação Básica nas áreas de Linguagem e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Humanas, numa dimensão crítico-reflexiva, qualificando-os para o exercício da docência em áreas específicas; desenvolver um projeto que possibilite aos professores-alunos o exercício da reflexão sobre sua prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de sua profissionalização e cidadania; desenvolver uma dinâmica curricular que integre a formação acadêmica com a formação em serviço, na perspectiva de uma articulação entre teoria e prática.* (UECE, 2000).

Os Cursos de Formação Docente em Nível Superior compreendiam uma carga horária de 3.600h/a totalizando três anos e seis meses, conferindo grau de Licenciatura Plena em Ciências Humanas e suas Tecnologias; Licenciatura Plena em Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Licenciatura Plena em Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. (UECE, 2000).

De acordo com o Programa Magister - UECE, a partir do 2º período são iniciadas as disciplinas relativas às áreas de formação. (UECE, 2000):

- Linguagens e Códigos (LC): ensino de leitura e escrita; comunicação em língua inglesa.
- Ciências da Natureza (CN): oficina de matemática I e II; oficina de ciências I e II; conceitos da área.
- Ciências Humanas (CH) – História e Geografia: trabalho com conceitos específicos da área (não aparecem disciplinas de caráter mais prático).

Quanto à estrutura curricular, observamos que cada curso era composto de 01 (um) Seminário Introdutório e 04 (quatro) grandes Núcleos: Instrumental, Pedagógico, Básico e de Aprofundamento, desenvolvidos de forma integrada, mediados por uma Ação Docente Supervisionada (ADS).

O **Seminário Introdutório** ao curso com 30h/a, discutiu seus aspectos organizacionais, filosóficos e metodológicos. Nessa oportunidade foram dadas as boas vindas aos professores-alunos e uma breve explanação sobre o Magister. (Anexo II). Foi distribuído o livro de Paulo Freire: A Importância do Ato de Ler –

Editora Cortez (Anexo III) e uma agenda com previsão de atividades do curso. (Anexo IV).

O **Núcleo Instrumental** correspondeu a 330h/a distribuídas em três disciplinas: Português, Inglês e Matemática. O Inglês e o Português visavam desenvolver no aluno a habilidade de leitura para compreensão e construção de vários tipos de textos, auxiliando-o nos seus trabalhos ao longo do curso e na sua comunicação social. A Matemática buscou desenvolver no aluno a habilidade de compreensão e resolução de situações problemas, ligadas à vida quotidiana, levando-o a interpretá-las segundo aspectos algébricos (equações), aritméticos (raciocínio por meio de contas) e geométricos (gráficos e desenhos).

O quadro abaixo apresenta a carga horária do Seminário Introdutório e de cada um dos núcleos, integrando as 3.600h/a propostas:

ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA
Seminário Introdutório	30h/a
Núcleo Instrumental	330h/a
Núcleo Pedagógico	1.290h/a
Núcleo Básico	1.170h/a
Núcleo de Aprofundamento	780h/a
Total	3.600h/a

Figura 1: Núcleos e respectivas cargas horárias
Fonte: UECE, 2000.

A carga horária do Núcleo Instrumental é apresentada a seguir perfazendo um total de 330h/a:

ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA
Inglês Instrumental	105h/a
Matemática Instrumental	105h/a
Português Instrumental	120h/a
Total	330h/a

Figura 2: Núcleo Instrumental e carga horária
Fonte: UECE, 2000.

Nos registros do currículo apresentado pela UECE a ADS está localizada no Núcleo Pedagógico, perfazendo um total de 600h/a. Nesse núcleo estariam as chamadas disciplinas pedagógicas como veremos a seguir:

ATIVIDADES/DISCIPLINAS	C/H
Filosofia e Educação	30h/a
História da Educação	30h/a
Psicologia do Desenvolvimento	30h/a
Psicologia da Aprendizagem	45h/a
Sociologia e Educação	30h/a
Pesquisa Educacional	30h/a
Política, Planejamento e Avaliação Educacional	90h/a
Didática	30h/a
Educação Especial	30h/a
Arte e Cultura	30h/a
Estrutura do Ensino e Legislação	30h/a
Metodologia da Área	30h/a
Análise e Produção de Material Didático	30h/a
Seminários Temáticos	150h/a
Ação Docente Supervisionada	600h/a
Total	1.290h/a

Figura 3: Núcleo Pedagógico e carga horária
Fonte: UECE, 2000.

Os dois últimos núcleos compreendem o **Núcleo Básico** e o **Núcleo de Aprofundamento**. O Básico era destinado a seminários, disciplinas e oficinas de conteúdos básicos para a compreensão da área numa perspectiva interdisciplinar. Nos três cursos, o Núcleo Básico iniciava-se com um seminário de introdução à área, destinado a apresentar aos professores-alunos a dimensão curricular de sua área, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). O Núcleo Básico previa ainda seminários sobre temas transversais com o intuito de proporcionar um elo entre as disciplinas das áreas, numa visão interdisciplinar. Ainda especificamente, seminários da área específica, disciplinas da área específica e oficinas temáticas.

O **Núcleo de Aprofundamento** estava destinado a uma maior compreensão de temas abordados nas disciplinas. Por meio de seminários e oficinas, organizadas de acordo com as necessidades de cada área, seriam providos estudos dentro de uma abordagem mais ampla.

1.3. A Ação Docente Supervisionada do Programa Magister

O Programa Magister, no que diz respeito às suas finalidades e organização, enfatiza a Ação Docente Supervisionada, ou estágio, que se configura como eixo central de todo o processo de formação dos professores-alunos numa perspectiva reflexiva, ou seja, prática-reflexiva.

1.3.1. O que é estágio?

O estágio é concebido como espaço onde o fenômeno ensino-aprendizagem da prática docente se efetiva. Local de aproximação com a prática; confronto com a realidade na qual esse trabalho se concretiza em que condições reais num movimento dos estagiários se perceberem no processo, identificando-se (ou não) com a profissão. É, portanto parte importante da formação. Na expressão de Buriolla (1999:13), temos:

O estágio é o lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente.

A concepção mais ampla de estágio pode proporcionar ao estagiário subsídios para a reflexão sobre o seu fazer, que é social, uma vez que este não se reduz a uma aplicação de técnicas, mas a algo capaz de promover transformações na sociedade.

Cury In Lisita e Sousa (2003) no texto *Estágio Supervisionado na Formação Docente*, reflete sobre o Estágio Supervisionado mediante os pareceres CNE/CP 9,27 e 28/2001 e as resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 e sua respectiva

influência no âmbito das licenciaturas e da formação docente em geral, bem como apresenta questionamentos levantados a tais pareceres e resoluções.

Segundo Cury (p.113), um aspecto que deve ser considerado é que tais normatizações estão voltadas para um objetivo: “colocar as licenciaturas sob o signo de serem um momento privilegiado em que os estudantes aprendem e vão aprendendo a ser professores”.

O autor considera ainda que é mediante a prática que o estudante se configura como professor, daí a necessidade de que haja o Estágio Supervisionado, uma vez que o objetivo deste componente curricular é o de aprender em serviço, isto é, por meio da orientação de uma pessoa mais experiente e competente, o estagiário busca familiarizar-se com a profissão docente. Segundo Cury (p.118), o Estágio Supervisionado implica:

1. Conhecer o real em situação;
2. Fazer crescer o interesse pela área;
3. Verificar se os conhecimentos adquiridos são pertinentes à área;
4. Articular-se com mercado de trabalho;
5. Comparar programas de estudos face às diferentes necessidades da sociedade.

Há dois tipos de estágio de acordo com Pimenta e Lima (2004): o *curricular*, ou seja, composto das atividades que os alunos realizarão durante seu processo de formação em contato com o campo e a realidade de seu futuro trabalho e, o *profissional*, aquele que se realiza em obrigações de trabalho.

Em Educação, fundem-se conhecimento e prática, onde a realidade do fazer é analisada à luz de teoria. Compreende-se, no entanto, prática orientada por uma teoria, ou seja, com sentido.

De acordo com LIMA (2001:57) “O estágio é um espaço de reflexão sobre as contradições e problemas vivenciados no decorrer de sua realização”.

Entendendo o estágio enquanto disciplina, recorremos a Pimenta (2001:121) quando afirma que:

E, como todas as disciplinas é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional. De transformação da realidade existente.

Ao compartilhar saberes, percebe-se que prática e teoria caminham juntas, construindo conhecimentos ao longo da vida, esta entendida como projeto social. Daí a necessidade de percepção do valor da articulação entre teoria e prática, como algo propulsor da formação contínua ou da aprendizagem da profissão. É a partir de problematizações geradas no convívio social que se vê a prática como um momento de construção da teoria e esta ressignificando ações na busca de respostas para as mais diferentes questões.

1.3.2. Um estágio chamado ADS

Compreendida como eixo central do currículo do Programa Magister, a Ação Docente Supervisionada (ADS), direciona-se de acordo com seus documentos, para o *desenvolvimento da capacidade prático-reflexiva dos professores-alunos*. (UECE, 2001). O Programa propôs-se a ampliar a reflexão sobre a prática pedagógica com o objetivo de contextualizar conhecimentos desenvolvidos durante a formação, favorecendo uma constante ressignificação desses conhecimentos, com sua aplicação prática e sua pertinência em situações reais que caracterizam o universo do fazer docente. Integrando-se nesse movimento dialético de construção do conhecimento, o professor-aluno poderá inserir-se nesse processo de reconhecimento de sua função social, construindo saberes a partir da sua prática (UECE, 2001). Dessa forma é intenção da ADS o desenvolvimento da *práxis* criadora como resultado de uma auto-reflexão, de uma crítica consciente que organiza e orienta o fazer docente a partir de experiências vividas e do conhecimento adquirido no curso.

A ADS foi um trabalho interessantíssimo. Era exatamente o acompanhamento da prática desses professores. Todos esses professores já tinham muito tempo de serviço e era inconcebível que um programa de formação não levasse em conta essa experiência acumulada que esses professores tinham. Então a ADS teve esse objetivo: ver a prática dos professores e foi pensada toda uma sistemática de acompanhamento desse trabalho dos professores.(professor-diretor_D1).

No caso desse estágio nos cursos de graduação em regime especial, os alunos aproximam-se da realidade da profissão para a compreensão de como o processo de ensino se efetiva. Na ADS, os alunos já exerciam o magistério. A

importância dessa aproximação buscou uma conotação diferenciada desse confronto, ou seja, o entendimento de que esse conhecimento construído não se restringe a um local, trata-se, portanto de tomar a unidade para compreendê-la na totalidade. A ADS perfaz, uma atividade teórica, uma vez que ilumina a prática no que concerne a conhecimentos e finalidades e, prática de transformação da realidade existente, portanto, *práxis*.

Portanto entre a teoria e a atividade prática se insere um trabalho de educação da consciência, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação, tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, e efetivas. A realização requer um conhecimento de seu objetivo, dos meios e instrumentos para transformá-lo e das condições que abrem ou fecham as possibilidades dessa realização. (BURIOLLA, 1999:165).

De acordo com o documento que esclarece sobre a Ação Docente Supervisionada (ADS), para o Curso Magister (UECE, 2001), seu objetivo geral é *desenvolver a capacidade reflexiva do professor-aluno sobre sua prática pedagógica visando seu crescimento pessoal e profissional* e, como objetivos específicos:

- *Orientar a prática pedagógica do professor-aluno no sentido de subsidiá-lo no planejamento de suas atividades, na abordagem dos conteúdos curriculares, na utilização de recursos didáticos, na condução do processo de avaliação da aprendizagem e de interação e comunicação com os diferentes segmentos da comunidade educativa;*
- *Colocar em questão a prática pedagógica do professor-aluno tendo como referência os elementos teórico-práticos oriundos do espaço de formação e da experiência profissional, visando sua análise e reconstrução;*
- *Possibilitar situações de construção e reconstrução da identidade profissional do professor-aluno, tendo em vista a ressignificação da sua prática pedagógica;*
- *Perceber a escola como instituição social inserida num contexto sóciopolítico e educacional, favorecendo uma compreensão de totalidade do fenômeno educativo por parte dos professores-alunos.*

Entendemos que o trabalho na ADS faria a articulação do conhecimento pedagógico com o conhecimento específico da sua área de atuação. Daí a

necessidade de formação desse formador, que tinha como princípio “possibilitar a reflexão crítica sobre objetos de análise discutidos ao longo do processo de formação” (UECE, 2001), valendo-se de estratégias como reuniões de estudo, produção de material didático, seminários entre outros. Nesse processo o projeto previa encontros de mediação envolvendo professores-alunos e professores formadores, consolidado a partir da socialização, intervenções pedagógicas, discussões e registros de experiências vivenciadas.

Observamos a intencionalidade da formação que previa uma caminhada do professor-aluno, da condição de recebedor do conhecimento à produtor do mesmo. Aliada a essa questão o documento curricular encaminha os professores na direção das suas respectivas áreas de formação.

O projeto de Estágio e Prática de Ensino do Programa Magister em sua idealização deixava claro o propósito formativo de um professor reflexivo, pesquisador, que tinha no curso e especialmente na ADS um espaço de desenvolvimento de teoria e prática. Acompanhando esse percurso estaria o professor, que será estudado em seu contexto e realidade no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2: O FORMADOR E O CONTEXTO

A priorização da qualidade e da competência direcionadas para a manutenção e acumulação de capital tem levado o professor da universidade a um ativismo tarefeiro, distanciando-o cada vez mais da sua função de intelectual, cientista da educação. (LIMA, 2001:138).

O presente capítulo procura nos situar no momento histórico e social no qual estamos inseridos. Busca a compreensão da realidade e seus determinantes quando aponta a formação docente, que acontece em um mundo “globalizado”, em um país, que muitos ainda afirmam ser “um país em desenvolvimento”, cujas políticas públicas são marcadas pela lógica neoliberal. Nesse caso, a Educação configura-se como os outros setores da sociedade: um mercado, e, como tal, é regido pelas normas do capital. É ainda nessa realidade que se encontra o professor, que vive na perspectiva e na esperança de manutenção de seu emprego, ou de ter alguma outra oportunidade profissional. O discurso da qualificação e certificação torna-se legitimado pela legislação educacional (Lei 9.394 – art.87), por essa razão esse docente se empenha para fazer cursos no sentido de garantir o emprego. Na mesma lógica, o professor formador procura oportunidade de novas experiências que enriquecem seu currículo e lhes proporcionem melhoria salarial. Para isso procuram as Universidades (públicas e privadas) e nesse mesmo jogo seguem também a lógica do capital.

2.1. A formação docente e seus determinantes

O contexto atual apresenta a Educação como definidora de indicadores sociais. É o que nos mostra o pacote de reformas educacionais ocorridos nos últimos vinte anos. Essas reformas têm sido orientadas no sentido de adequar a Educação às novas exigências: às políticas públicas atuais, às novas tecnologias, às comunicações e à economia globalizada. Situando-nos nesse meio, temos a

Educação, o conhecimento, a formação docente configurando aspectos relevantes para que os objetivos dessas reformas avancem.

As reformulações curriculares se inserem nesse âmbito, daí a exigência de um novo professor que possa implementar os processos curriculares, ou seja, ao professor cabe aplicá-los e não necessariamente pensá-los. O professor é, sim, peça fundamental nesse processo e cabe-lhe acompanhar com criticidade as exigências que a Educação sofre no cerne das atuais políticas no que diz respeito às reformas educacionais na chamada *sociedade da informação*¹.

A partir da ótica das políticas atuais, a formação docente surge como aspecto relevante para que se cumpram os objetivos da Educação para a atualidade. A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI a qual foi organizada após a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em novembro de 1991, foi presidida por Jacques Delors. A preocupação com a Educação do século XXI teve sua origem na Conferência de Jomtien, Tailândia em 1990, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em parceria com outros organismos internacionais: a UNESCO e o Banco Mundial. O trabalho desta Comissão resultou no Relatório Jacques Delors².

Sobre essa questão, Rabelo (2005:58) afirma: “a empreitada é de idealizar uma educação à prova da crise das relações sociais”. Para a concretização dessa reforma educacional, foi criado um modelo de Educação baseado em competências e saberes, chamado de *Modelo das Competências*, ou *Pedagogia das Competências*. A partir desse modelo surgiu a necessidade de reorganizar a Educação em torno de quatro pilares do conhecimento que de acordo com a autora vão nortear as políticas públicas para a Educação do século XXI. São eles:

- *Aprender a conhecer* (aprender a aprender): desenvolvimento de instrumentos de compreensão do mundo;
- *Aprender a fazer*: passagem da noção de qualificação para a de competência frente às exigências dos sistemas de produção;

¹ Ver Pimenta e Anastasiou, 2002, pp 102-104.

² Ver Delors, Jacques (Org.). *A Educação Para o Século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

- *Aprender a conviver*: compreendida como um dos maiores desafios da Educação, ou seja, uma educação capaz de resolver os conflitos de forma pacífica, a partir do conhecimento dos outros;
- *Aprender a ser*: a Educação desenvolvendo a personalidade, a autonomia, o discernimento e a responsabilidade pessoal, contribuindo assim com a sociedade.

Nesse universo de profundas mudanças, a Educação configura-se como processo de humanização. No entanto, analisando o homem numa sociedade historicamente situada, temos nesse contexto, o formador que enquanto sujeito, passa pelos percalços da docência na perspectiva das políticas públicas que, sujeitos à lógica neoliberal, exige que o professor cada vez mais, individual e solitariamente persiga as capacitações e qualificações para que seu trabalho esteja garantido. É também nesse universo solitário que muitas vezes trabalha sem descanso; nas férias e nos finais de semana, correndo o risco de não ter condições de preparar-se melhor para o cumprimento de suas responsabilidades.

Arce (2000) destaca algumas características das políticas neoliberais no campo da Educação lembrando o caráter totalitário e totalizantes das mesmas, uma vez que se apresentam como verdade, e afastam qualquer tipo de pensamento oposto. A responsabilidade cai sobre o indivíduo, preservando assim, o Estado e estabelecendo a naturalidade das desigualdades sociais. Dessa forma, a Educação surge como possibilidade de ascensão do indivíduo. Ocorre o fortalecimento da individualidade do sujeito, assim os movimentos operários e sindicatos ficam enfraquecidos, mingando assim, as lutas de classe. O estado neoliberal assegura o processo excludente, estimulando o egoísmo que enfraquece o tecido social, reduzindo gastos com políticas sociais e incentivando o voluntariado.

A Universidade é levada cada vez mais, a funcionar na lógica da competição e, enquanto instituição formadora, muitas vezes mantém-se distante das questões sociais. A formação do formador não chega a ser preocupação e assim a formação, acaba sendo de certa forma prejudicada, não preparando os professores nem politicamente, nem para o mercado de trabalho. A sobrecarga de tarefas e a busca pela sobrevivência configuram professores com lacunas relevantes que se manifestam nas indeterminações do fazer docente. Evidenciamos aqui, uma Universidade na qual professores formadores nem sempre levantam

questionamentos críticos, que posicionam o sujeito em um mundo permeado de dúvidas e assim, buscar compreendê-las à luz do conhecimento.

A informação teórica, ou seja, os conhecimentos que devem ser estudados no ensino superior envolvem profissionais pesquisadores de suas áreas específicas que são envolvidos no exercício da docência. Mesmo sendo estes professores especialistas em suas áreas específicas, não têm muitas vezes a formação pedagógica necessária para realizar o processo formativo de outros professores. Mesmo tendo a formação pedagógica, ainda falta, muitas vezes, o preparo para lecionar a professores que já são detentores de saberes pedagógicos. Os alunos do Curso Magister eram adultos professores, o que exigiu posturas e procedimentos adequados para tal. Com as reformas e a expansão das licenciaturas, esses professores precisaram organizar cursos, propor programas e selecionar material didático.

A Universidade, enquanto instituição educativa sedimentada no ensino, pesquisa e extensão, tem por finalidade o constante exercício da crítica. É portanto, local de produção de conhecimentos, conservando-os ou transformando-os em direta relação com a sociedade. É no constante analisar, problematizar, criar, recriar, uma vez que estamos num mundo repleto de transformações, que acontece a produção do conhecimento. Na atualidade, esta mesma Universidade configura-se mais como órgão administrativo, do que em cumprimento da sua verdadeira função social (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). O estado neoliberal, ao mesmo tempo em que exige que professores para se manterem nos seus empregos tenham qualificações e titulações em mestrado e doutorado (no caso das Universidades) poucas condições são oferecidas e estas estão distantes da realidade concreta dos professores. As instituições de Pós Graduação que oferecem mestrados e doutorados em Educação têm geralmente em seus editais, professores efetivos quando a maioria do quadro é composta por professores sob regime de trabalho temporário e as Universidades parceiras para mestrados e doutorados muitas vezes são distantes e os professores estão atrelados ao trabalho e a compromissos familiares que não permitem que se ausentem de seus locais.

As cobranças do estado neoliberal se evidenciam por ocasião de exames de avaliação interna e externa que analisam os resultados sem considerar o processo. Essa política de resultados que não analisa o processo, fica no âmbito da individualidade. Nesse universo, a Universidade encontra-se no centro das

disposições do mercado quando oferece cursos pagos, juntando-se ao mercado da certificação.

A Universidade, enquanto instituição social encontra-se inserida nesse contexto e nela os professores que realizam seu trabalho, fincados na realidade de submissão do sujeito às regras do capital e das reformas políticas. O que presenciamos é a negação da função social da Universidade, que se transforma cada vez mais em empresa. Dessa forma, a Educação fica a serviço das necessidades do capital e de seus rumos mercadológicos atuais, tornando-se difícil enxergar a democratização da qualidade do ensino.

Nessa realidade contemplamos o homem que através do trabalho e do pensamento, é capaz de criar e transformá-la, sendo capaz de vislumbrar o futuro; é realização humana, portanto emancipação. O trabalho originalmente faz homens diferentes de animais, pois se constitui uma atividade consciente de transformação do homem e da natureza. Como afirma Jimenez (2001:71):

Dotado de consciência pelo ato do trabalho, o homem torna-se, igualmente, um ser dotado de liberdade, ou seja, o único ser que escapou ao determinismo cego da natureza, o único ser capaz de transformar, ou seja, de criar algo diferente do já existente, num processo contínuo, que é, ao mesmo tempo, de autoconstrução/autotransformação.

Nas sociedades capitalistas, no entanto, o trabalho se transforma em mercadoria e como tal, aliena e explora o homem. No caso da nossa investigação, analisamos o trabalho do professor formador sob a égide da contradição, pois ao mesmo tempo em que está ligado a um programa financiado pelo Banco Mundial, que aliena, tem também a possibilidade de ser um elemento de emancipação humana.

Uma vez que seus salários encontram-se defasados, professores formadores se sujeitam a dar aulas, enfrentando uma pesada carga horária semanal e muitas vezes se deslocam para o interior do estado, percorrendo distâncias para lecionar, aos finais de semana e nas férias, como meio de garantir-lhes remuneração extra. O docente do ensino superior muitas vezes permanece alheio ao contexto no qual está inserido e assim não se situa como indivíduo partícipe desse processo. Concordamos com Lima (2001:20) quando afirma que:

Nesse contexto, o professor, diante das diferentes formas de dominação e opressão que perfazem o contexto da atual sociedade capitalista, vê o seu emprego ameaçado e as conquistas adquiridas no decorrer dos tempos por sua classe cada vez mais suprimidas. Esse processo gradativo (entre outros) vai fazendo, muitas vezes, com que ele abra mão dos instrumentos indispensáveis à sua práxis, perdendo a disposição para a luta organizada de sua categoria, a capacidade de ver saídas e de ter esperança.

Frente às novas condições do mercado, onde se configura a corrida em busca de certificação, os cursos ditos de formação contínua, mesmo quando são pagos pelos professores, de certa forma alimentam a esperança de novas possibilidades e melhoria salarial e de emprego. O formador nem sempre é o docente vinculado institucionalmente à Universidade, é um novo ator social, surgido entre os professores que se destacam como bons docentes na área pedagógica. O professor de ADS do Curso Magister, em sua maioria, realiza trabalhos terceirizados de acordo com o desenvolvimento dos projetos, convênios e parcerias entre as Secretarias de Educação e Universidades, para a realização de cursos. Nessa lógica da corrida individual pela certificação, a categoria profissional não se configura como relevante. Nessa perspectiva, valem as ações individuais, na perspectiva da competição.

2.2. Quem é o professor formador?

Com o objetivo de maior compreensão acerca do tema, buscamos elementos em três autores que trabalham nessa perspectiva: Alarcão (2003), Beillerot (1996) e Oliveira-Formosinho (2002).

O professor formador, pelo fato de ser o preparador de outros professores, precisa ser sempre um aprendiz da sua profissão. Nessa direção, Oliveira-Formosinho (2002:10), considera que:

(...) o professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa, ele próprio, de ser formado continuamente. Este conceito de formador apela à dimensão profissional, mas também à pessoal, numa perspectiva de aprendiz que forma e de formador que aprende, que é essência do conceito de *life long learning*.

A idéia do professor formador em nossa pesquisa está vinculada ao orientador de estágio, e ao mesmo tempo relacionada com a figura do supervisor. De acordo com Alarcão (2003) a supervisão de professores tem como princípio o processo, em que um professor mais experiente e mais informado orienta um outro professor, ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Para a autora a orientação da prática pedagógica tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor. Dessa forma, o trabalho do professor formador situa-se no âmbito do direcionamento de uma ação profissional; daí chamar-se também orientação da prática pedagógica.

formadores são geralmente profissionais que em sua carreira têm logrado, por suas experiências e seus conhecimentos uma evolução que lhes põe em condições de propiciar uma ajuda, uma assistência pedagógica específica a outros formandos. (BEILLEROT, 1996:03).

Lembramos ainda que essa assistência pedagógica pode ser repleta de intencionalidade, comprometida e criteriosa, dessa forma, choca-se com as condições e determinantes estruturais dos programas de formação docente. A formação *em continuum* precisa ter como horizonte a condução dos professores a um desenvolvimento profissional, capaz de trabalhar tanto a complexidade, quanto as particularidades do contexto vivido. As atividades realizadas pelos formadores convivem com a perda de poder aquisitivo, ou seja, professores que acumulam trabalhos para complementação salarial, o que nos remete a uma construção de identidade feita sem maiores reflexões devido ao aligeiramento dos programas e a corrida individual a qualquer custo pela qualificação.

Conceitos que significavam bandeiras de luta dos trabalhadores são hoje apropriados pelas forças dominantes, cuja prioridade não é o homem, mas sim o capital, e confundem os educadores, que perdem a referência conceitual de temas como qualidade, competência, democratização, entre outros. Portanto, o capital, no quadro da reestruturação produtiva, requer um trabalhador polivalente, com capacidade de abstração e criatividade para maior lucro e para as novas relações de trabalho. Não obstante, na própria aplicação do que se denomina democracia, tal sistema leva, ainda que de forma não desejada, à geração de forças progressistas que, contraditoriamente a sua ideologia, pode levar a transformações sociais.(LIMA, 2001:21)

O trabalho docente, como atividade educativa e de construção do conhecimento, na contradição do modo de produção capitalista, não se revela como fator de emancipação do homem, e sim mercadoria. O trabalho em nossa realidade, transforma os formadores em agentes sociais produzidos historicamente nesse contexto. Estão situados na contradição de não pertencerem aos quadros da Universidade e ao mesmo tempo em que precisam responder por ela, quando é conveniente. Sua própria formação não é definida e são eles os formadores.

As experiências docentes podem fazer do trabalho do professor formador um processo de autoformação crítica, uma vez que, através da epistemologia da prática os professores formadores constroem um conhecimento mais amplo acerca das relações de trabalho, das reais condições onde esse mesmo trabalho é realizado com todos os seus percalços e possibilidades. Diante dos desafios enfrentados e enfrentando muitas vezes as mesmas lutas da sua categoria, é que esse processo de autoformação crítica se consolida.

Ao enfrentar novas experiências formativas, o professor formador passa por mudanças, principalmente aquelas relativas à organização teórica de seus conhecimentos, por isso ao se construírem outras relações de trabalho, surge a necessidade de uma nova configuração de professor formador, o que significa, com uma nova identidade.

2.3. Professor formador e construção da identidade docente.

O professor formador é, em sua maioria, o docente da Universidade que se envolve com cursos de preparação de professor. Esse fato vem se tornando cada vez mais freqüente com a implementação de cursos em regime especial de formação de professores e o discurso ideológico do “cursismo”.

Desde os primeiros momentos de formação, os docentes se deparam com questionamentos acerca do seu fazer pedagógico, dos fundamentos da Educação, das reflexões provocadas pela prática docente, pela escola na sociedade e sobre o que realmente sentem ou querem. Isso nos leva a pensar sobre a identidade que

construímos ao longo da trajetória profissional. São valores que ganham maior solidez a partir da significação social da profissão. A concepção de identidade pressupõe características particulares de alguém, ou seja, o que me diferencia do outro e ainda que é algo em constante construção, ou seja, é inacabado.

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (...) Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base no em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002:77).

Com o crescente número de instituições de ensino superior, observamos muitos profissionais se tornando professores, de maneira improvisada, ou seja, adentram salas de aula tão somente para ensinar os conhecimentos específicos, sem maiores esclarecimentos acerca de didática e do fazer pedagógico no campo educacional.

Estar em formação pressupõe um crescimento pessoal no que diz respeito ao caminhar com todos os seus altos e baixos; são as buscas incessantes pela concretização de projetos e realizações pessoais que favorecem o encontro com o *eu* que é também professor.

A formação se efetiva através do pensar e repensar a prática, a realidade, as condições de trabalho e a constante construção da identidade pessoal, profissional mediados pelo desenvolvimento de uma ação intencional, transformadora da realidade. Repensando a formação docente a partir da análise da prática pedagógica apontamos a questão dos saberes docentes como aspecto importante a ser considerado nas pesquisas sobre a temática de identidade do professor, onde esta identidade é construída a partir da significação social da profissão e de suas tradições. E ainda da análise de práticas à luz de teorias, ressignificando-as. É com base nessa construção de identidade que os professores buscam se apropriar de seus processos de formação para que assim possam dar -

lhes um sentido e então promover a interação do sujeito no conjunto da categoria profissional.

Pimenta e Anastasiou (2002) consideram que muitos profissionais de campos de conhecimento variados, adentram o campo da docência no ensino superior, por consequência de sua atuação em áreas específicas. Trazem consigo bagagem significativa de conhecimento, porém nem eles nem as instituições que os contratam os fazem perceber o que realmente vem a ser *professor*.

Afinal quem é o professor do ensino superior? Segundo Franco, In Morosini (2001:114): “caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas, interesses e tensões”. A sociedade busca profissionais cada vez mais completos no tocante a conteúdo de ensino e trato com os alunos. Quanto à formação desses, faz-se necessária a orientação da Educação para uma racionalidade, que assegure a pluralidade e respeite as diferenças, bem como contribua para a formação de uma identidade docente firmada na ética.

O movimento de construção da identidade profissional pressupõe um processo. Processo que também acompanha a construção de um ser enquanto pessoa e profissional, ambos influenciados pelo contexto institucional e social em que estão inseridos. É o olhar reflexivo que também promove uma compreensão do trabalho docente como uma tarefa permeada de responsabilidades, de atitudes, de relações e crescimentos.

Nóvoa (1992:25) explicita os propósitos a construção da identidade docente baseada na reflexão:

a formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

É um incessante dar e receber de conhecimentos. Constrói uma história com muitos outros num mesmo processo. Como afirma Lima (2002:89):

Dizemos então que identidade é uma categoria social, valorativa e política já que são nas práticas sociais e nas relações de poder que imagem e representações emergem e são sedimentadas.

Na temática de docência no ensino superior, observa-se hoje, grande interesse na questão da identidade profissional. Acreditamos que seja pelo fato de identidade por si subentender um processo, um movimento, daí a relevância da abordagem, uma vez que o quadro brasileiro atual em relação ao número crescente de instituições privadas tem aumentado significativamente, necessita-se então, professores que se identifiquem com a profissão.

Por ser um processo de construção social e histórica, a construção da identidade profissional docente e a profissionalização da docência, devem ser objetivo e reivindicação do grupo de professores, tendo em vista que qualquer processo de profissionalização passa por decisões.

O desenvolvimento profissional não corresponde unicamente ao desenvolvimento de competências profissionais individuais, uma vez que acontece na dinâmica da dialética entre o desenvolvimento individual e do grupo profissional. E é assim que fatores como salário, mercado e condições de trabalho, o exercício da profissão e o reconhecimento social desta ocupam um lugar relevante no processo de desenvolvimento profissional. Este desenvolvimento é compreendido como capacidade de autonomia, quando estes professores analisam os contextos, refletem, pesquisam de forma crítica individual e coletivamente sobre práticas educativas e a partir desse momento podem experimentar novas posturas para suas práticas. Trata-se de articular teoria e prática, no exercício de uma autonomia compartilhada, buscando um aperfeiçoamento do seu fazer docente e conseqüentemente o desenvolvimento de um currículo comprometido com os projetos e políticas de desenvolvimento da profissão docente.

Compreendemos que é na teia das relações que formadores e formandos constroem suas identidades individuais e profissionais.

Lima (2001:141), considera que a construção de uma identidade no aligeiramento dos programas e projetos que se acumulam, é muitas vezes desprovida de maiores reflexões e, aponta também que a ação articuladora do professor formador se realiza através da mediação entre o conhecimento da Universidade; a cultura profissional docente (professores da Universidade e professores-alunos); a formação acadêmica e a prática dos professores cursistas; as expectativas dos professores-alunos; e as diferentes realidades. Afirma ainda que tais dimensões ao mesmo tempo em que podem favorecer um redimensionamento

docente a partir do entrecruzamento de teorias e práticas, também podem reafirmar posturas tradicionais e tecnicistas.

Da mesma maneira que o professor procura sua real identidade individual, profissionalmente também o faz. A dinâmica da identidade profissional docente tornou-se objeto importante da atual sociologia, pois está enraizada na esfera socioprofissional, no entanto, extrapola esse aspecto, pois envolve as categorias oficiais, as posições nos espaços escolares e socioprofissionais. São intensamente vividas pelos indivíduos em causa e para os outros, constituindo-se formas identitárias (DUBAR, 1997). Ainda sobre essa questão, o autor afirma:

A construção das identidades é portanto, inseparável da existência de espaços de emprego e formação e dos tipos de relações profissionais que estruturam as diversas formas específicas de mercado do trabalho(...). (p. 237)

Notamos que apesar dos percalços alguns professores formadores se vêem imbuídos da tarefa de ajudar na construção da identidade de outros professores onde a qualificação destes para um ensino de qualidade possa atingir alunos nos mais distantes locais. Mostram que, mesmo com as dificuldades e inseguranças diante das mudanças em forma de organização de trabalho, persistem ainda ações docentes competentes com a responsabilidade de realização de um trabalho sério.

2.4. A perspectiva reflexiva a partir de Donald Schön.

A concepção de professor reflexivo surgiu a partir da observação de práticas profissionais por Donald Schön valendo-se de estudos de Dewey (valorização da experiência) e de Luria e Polanyi (conhecimento tácito). A partir de então foi desenvolvida uma formação centrada na epistemologia da prática, onde o professor é responsável pela construção de um conhecimento que emerge do seu fazer docente e dos seus saberes. No entanto algumas críticas surgiram em relação às idéias de Schön.

Em 1983, Schön, em sua teoria sobre professor reflexivo, estabelece três fases: *conhecimento na ação* (conhecimento tácito), *reflexão na ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*, a qual sugeriu a perspectiva de uma investigação sobre a prática. Em tais estudos, o autor faz uma crítica a *racionalidade técnica*³ na formação docente, iniciando assim a discussão do professor como profissional inserido no seu contexto. (ALARCÃO, 1996).

Schön (1983) questionava a formação de professores baseada em termos normativos, o que pressupõe uma ação tecnicista. Para ele esse modelo de formação não preparava os profissionais para enfrentarem as zonas indeterminadas da prática (confronto de valores, singularidades, etc). Fazia-se necessária a preparação de um profissional capaz de, através da sua ação, refletir e investigar novas formas de lidar com as demandas da prática, seus problemas e singularidades. (SCHÖN, 2000).

A concepção de Schön (1983) logo tomou o campo da Educação, levando perspectivas de formação docente através de uma epistemologia da prática, ou seja, conhecimento que surgia da prática, contribuindo assim para a formação desse profissional alargando o campo educativo. (PIMENTA e GHEDIN, 2002).

A prática reflexiva dos docentes como profissionais reflexivos tomou lugar na literatura pedagógica atual, inserindo o professor como sujeito intelectual, crítico e pesquisador de sua prática, elementos relevantes para sua formação. A perspectiva da racionalidade técnica, professor especialista técnico, que deixava de lado a capacidade do pensar, refletir sobre ações até então impostas por um modelo curricular, que ditava regras do como fazer, esquecendo assim, a capacidade de cada um de criticar condições instaladas que de certa forma não se faziam condizentes com a realidade contextualizada e real que a prática educativa assume enquanto prática social.

A teoria de professor reflexivo de Schön (1983) pressupõe um conhecimento que surge da prática a partir da reflexão desta, o que configura uma epistemologia da prática. Tal concepção pode provocar um certo praticismo, o que nos leva ao questionamento sobre o papel da teoria nessa perspectiva.

³ Pérez Gómez In Nóvoa, 1992, pp 95-114, discorre sobre a metáfora do professor como técnico que tem suas raízes mergulhadas na concepção tecnológica da atividade profissional, objetivando a eficácia e o rigor, no quadro da racionalidade técnica.

Pimenta (2002:26) considera que “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”. Segundo Pimenta (2002), teoria e prática devem ser consideradas inseparáveis, pois sempre há um diálogo entre conhecimento pessoal e ação.

Quando se reflete acerca de práticas profissionais há uma tendência a auto-formação sem que isso dispense políticas de formação docente. No entanto, o ato de formar-se não é apenas uma ação burocrática e sim de aprendizado, de mudança a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos. Esse mecanismo está em parte na prática reflexiva proposta por Schön (1983), na qual a formação de professores se faz através de uma epistemologia da prática, onde as investigações partiam da prática e voltavam para ela. Porém, como dissociar teoria e prática se seu articulador e protagonista diariamente dialoga com ambas? O professor sim, necessita de suportes teóricos para a realização do seu ofício docente, pois de acordo com Pimenta (2002), a formação não se faz somente pela prática, as teorias são imprescindíveis pois dão subsídios aos professores para que estes entendam e condicionem suas práticas a partir dos contextos sociais vividos.

2.5. A contribuição de outros autores sobre a perspectiva reflexiva de formação docente.

Atualmente grande parte dos projetos de formação de professores, aponta para a importância da perspectiva reflexiva no exercício docente. Autores como Alarcão (1996, 2001); Nóvoa (1992, 1999), Zeichner (1992), têm explorado a investigação dessa perspectiva.

Segundo Nóvoa (1992), a formação não se dá apenas através de cursos e seminários, ela acontece na (re)construção de saberes. Daí a relação íntima entre reflexão e autonomia.

O citado autor acrescenta que, quando grupos de professores se juntam com o objetivo de incrementar suas disciplinas, desenvolvendo projetos de inovação e de pesquisa e integram na sua identidade de professor universitário uma

preocupação com os saberes, com os alunos e, com a maneira de trabalhar esses saberes. Esta parece ser a via adequada para provocar a formação do professor.

A relevância da socialização docente, e as práticas de formação que têm como referência o coletivo contribuem dessa forma, para a emancipação e autonomia profissional no que concerne à saberes, valores.

Libâneo (2002) considera que professores assim formados se apresentam cada vez mais envolvidos também nos processos de formação de seus alunos numa perspectiva ética, de cidadania, de compromisso com a elaboração de uma sociedade mais justa e igualitária. Faz-se necessária uma escolarização para todos, tendo o ensino como mediador entre a apreensão do conhecimento por parte do aluno através do “pensar”, desenvolvendo sua habilidade crítica tendo o professor como um facilitador na construção desse aprendizado.

A concepção de reflexão trabalhada por Libâneo (2002:55), toma o conceito como reflexividade. Segundo o autor:

“reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros”.

Esse pensamento é complementado no sentido de apontar a relevância de um posicionamento mais abrangente sobre a formação de professores. Deve-se considerar, a importância da fundamentação teórica, de uma cultura crítica, do trabalho do professor como um trabalho prático, entendido como ação ética orientada para objetivos e também atividade instrumental adequada a situações. O trabalho docente ocorre num marco institucional, por sua vez inserido em contextos políticos e socioculturais. Tais considerações se complementam com uma visão crítica da realidade.

As novas abordagens de pesquisa nem sempre reconhecem o professor como sujeito de um conhecimento e de uma ação. Surge assim, a necessidade de investigação sobre os conhecimentos de referência dos professores associado a reflexão sobre as próprias ações e pensamentos.

A idéia de professor reflexivo remete ao pressuposto que a ação cognitiva em relação à prática docente se estabeleça como ponto de favorecimento à valorização do profissional.

Larrosa apud Aquino e Mussi (2001:49-50) ao considerar a abordagem reflexiva na formação de professores, afirma:

O que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho. Por isso a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor.

Refletindo sobre suas ações, o professor promove condições para que seu objetivo seja alcançado. Um professor reflexivo responsável pelo aprimoramento de seus saberes se faz necessário diante da problemática social, histórica e econômica em que vive. Quando nos referimos a professor responsável pela construção de seus saberes, temos a idéia de autonomia, que de acordo com Contreras (2002: 275):

A autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social.

É preciso que haja um ensino que promova uma formação emancipatória, aliando autonomia e reflexão sobre questões sociais voltados para o coletivo e com base em uma fundamentação teórica que sustente essa reflexão.

Segundo Alarcão (2001:23), “como ator social”, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa. No seio da escola, a sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógica. A autora alerta que a perspectiva crítica torna-se fundamental no processo de transformação das práticas, articulando no âmbito das investigações sobre a prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática concreta. E ainda:

Urge passar à ação, assumindo decididamente a idéia de que o desenvolvimento das capacidades, no sentido de tornar as pessoas e as organizações mais reflexivas, competentes e eficazes é uma prioridade incontornável na formação do novo cidadão. (Ibidem, 2001:51).

Para trabalhar com esses docentes, o professor formador precisa igualmente assumir uma atitude crítica e competente.

Alarcão (2001) considera que se faz necessário desenvolver as capacidades de reflexibilidade, flexibilidade e resiliência que possibilitam o reequilíbrio dos sujeitos em relação à sua profissão, levando-se em conta a sua família, a si próprio e aos outros. A capacidade de se formar profissionais mais competentes e resilientes contribui para este reequilíbrio e também para a construção de possibilidades e estratégias para que este seja alcançado e mantido.

Quando se reflete sobre práticas profissionais há uma tendência a autoformação, ou seja, o ato de formar-se não é apenas uma ação burocrática e sim de aprendizado, de mudança a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos. De qualquer forma a prática reflexiva é uma fonte de aprendizagem e de regulação. Muitas vezes a reflexão leva a constatação de que há ações que fogem das mãos, ou seja, não se pode fazer muita coisa apenas refletindo sobre elas. Ao invés de tomar a reflexão a serviço de uma adaptação às circunstâncias ou na promoção de um estado seguro, poderia torná-la um instrumento importante de formação e conseqüentemente construtor de novas práticas.

Quando os docentes se referem à formação docente há uma tendência a deslocar a responsabilidade para escolas ou equipes. Assim, as instituições de ensino precisariam investir para capacitar seus professores, ou ainda, a equipe de professores deveria se integrar ainda mais a cada semestre como forma de enriquecimento e contribuição para uma formação profissional. A vontade individual é, sem dúvida, o acelerador incondicional do crescimento, no entanto é no coletivo que a formação perfaz projetos sociais.

2.6. A perspectiva reflexiva crítica para formação docente: a superação da proposta formativa de D. Schön.

A tese que defende Pimenta (2002), é a de que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida que o despe de sua potencial dimensão político-

epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países.

Concordamos com Pimenta (2002) ao apontar que no mercado de conceitos, a perspectiva reflexiva encontrou solo fértil para uma disseminação muitas vezes vista como inovadora, porém, não transforma a realidade a medida em que não resolve questões ainda não superadas. Percebemos que os discursos sobre professor reflexivo, muitas vezes descontextualizados das reais problemáticas e efetivas práticas docentes, se confrontam com questões político-sociais de maior profundidade.

Pimenta (2002) analisa o conceito de professor reflexivo no Brasil a partir dos anos 90, destacando a contribuição de Schön e suas propostas de formação baseada na epistemologia da prática. A reflexão segundo a proposta de Schön, restringia-se a questões de sala de aula e não referenciava outras questões, ou seja, implicações e determinantes da prática docente enquanto trabalho realizado num contexto marcado por outras prioridades que não dizem respeito à educação.

Após apontar a contribuição de autores como Liston, Zeichner, Pérez-Gómez e Contreras, Pimenta (2002) coloca a teoria como instrumento que fundamenta uma ação contextualizada, onde seu papel é possibilitar mecanismos de análise da realidade para superação do praticismo.

De acordo com Pimenta (2002), ao contrário do que se observa no discurso das competências, a concepção formativa de reflexão, aponta possibilidades como a docência numa perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais. No horizonte da perspectiva de superação dessa proposta, Pimenta (2002) acrescenta que apenas refletir não é o bastante. São necessários posicionamentos concretos frente as suas práticas, considerando a docência como prática social concreta.

As críticas apontadas à perspectiva formativa de Schön, indicam: um caráter individualista de reflexão, desprovida de criticidade; ênfase nas práticas e; um reducionismo da reflexão ao espaço escolar, caracterizando assim uma limitação desse fazer, uma vez que desconsidera aspectos determinantes da prática docente marcadamente presentes no contexto vivido.

Nesse sentido, a autora sugere alguns pontos importantes para a formação docente ressaltando as seguintes possibilidades a partir do desenvolvimento de(o):

- professor como intelectual crítico reflexivo, capaz da reflexão acerca do caráter público e ético da educação; incorporando a análise dos determinantes da atividade docente, numa abordagem mais ampla e; colocando uma direção de sentido à reflexão que passa a ter *um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais*;
- formação de uma consciência política crítica que se dá na e pela práxis (epistemologia da práxis). A unidade indissolúvel entre teoria e prática. traz marcas do processo histórico vivido.
- cultura de análise das práticas escolares a partir de problematização das mesmas, integrando a pesquisa na jornada escolar;
- profissional como resultado da combinação entre a formação inicial, o exercício da profissão, bem como os determinantes de ambos;
- formação contínua do professor.

Segundo Pimenta (2002:50), a idéia de professor reflexivo precisa superar a perspectiva individualista das práticas docentes:

(...) as recentes abordagens da epistemologia da prática – compreendendo o ensino como fenômeno complexo, o espaço escolar como uma totalidade e valorizando a pesquisa, em movimento de reflexão crítica e coletiva das práticas – estariam apontando para possível superação de uma perspectiva individualista em prol de uma perspectiva pública (de compromisso social) das práticas escolares.

Pimenta In Oliveira (1998:171), afirma que “o objeto/problema da pedagogia é a educação como prática social”. Daí a relevância da prática como ponto de partida para superação de problemáticas educativas. Contemplada como prática social viva realizada nos contextos os quais se efetiva, vislumbramos na Educação, a possibilidade de construção de teorias a partir da *práxis* docente que promovam transformações significativas no contexto onde essa prática ocorre.

Quando se concebe o ensino como prática reflexiva, apontando para a valorização dos processos de produção de saber a partir da prática, a pesquisa pode

ser o instrumento de formação docente em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada. Nesse caso, algumas questões são levantadas: que tipo de reflexão os professores formadores têm realizado? A reflexão incorpora processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores formadores para refletir pedagogicamente e de repassar essa prática?

O ensino como pesquisa sobre as práticas, não pode esquecer da fundamental necessidade da teoria que possibilita uma análise crítica externa ao âmbito das práticas, ou seja, uma análise da prática à luz das teorias.

O binômio ensino-aprendizagem, como objeto de estudo da Didática tem na teoria e na prática a possibilidade de crescimento epistêmico. Segundo Contreras apud Pimenta (2002), o ensino é o conhecimento teórico de intenção prática. Então como desarticular tamanha importância?

O fato de produzir uma teoria a partir da prática educativa, considerando a sabedoria e experiência dos professores, não significa negar quão importante é o papel da teoria na produção de conhecimento.

Muitas vezes idealiza-se no caminho da formação, uma docência ideal, porém, quando as crises advêm com realidades aquém das sonhadas, emerge uma redefinição de papéis. É então que o pesquisador se abre para novas práticas, a partir do olhar crítico e reflexivo. As dúvidas surgem também, quando refletimos sobre os mecanismos de mobilidade social, de carreira, de desenvolvimento profissional. É o importar-se com o fazer docente, inserido na sociedade e seus determinantes que faz a diferença na luta por causas sociais, onde o coletivo lança voz assegurando direitos para todos.

Atualmente, a prática como possibilidade de construção de saberes toma lugar de destaque na construção da docência e no processo de aprendizagem do professor. O formador estaria com a atividade de contribuir na promoção da *práxis* docente, oferecendo elementos de reflexão aos professores em formação.

Cortella (1998) refere-se à *práxis* como sendo uma ação transformadora consciente. É o agir intencional com o objetivo de modificar a realidade com a finalidade de adequá-la às necessidades pedagógicas. Lembremos ainda de Habermas Apud Barbier (2002:59), quando se refere à *práxis*: trata-se de uma “ação alicerçada numa teoria e associada a uma estratégia”. A prática reflexiva transcende a racionalidade técnica que pressupõe o fazer docente a simples aplicação de

métodos e técnicas previamente formulados não se enxergando o todo do processo no que diz respeito à heterogeneidade da sala de aula e às zonas indeterminadas da prática – incerteza, singularidade, conflito de valores, como postula Schön (2000). Diante dessa perspectiva o professor formador necessita ser um pesquisador ao investigar a sua prática numa abordagem teórico-reflexiva e sobre si próprio – pessoa e profissional, com o objetivo de valorizar o papel do professor no contexto educacional atual.

Nessa perspectiva, a teoria é por excelência de grande valia, desde que não seja restrita apenas como o que orienta a prática, e sim quando o objeto é ressignificado para que possa ser compreendido e sirva como contribuição para a pesquisa e para a reflexão. Cunha In Morosini (2001:84), afirma que a teoria tem grande importância para a formação docente:

O pensamento teórico, fruto de inúmeras formulações só adquire sentido quando o presente e o passado são estímulos para o diálogo de significados entre o que o texto quer expressar e o que o leitor percebe.

Faz-se necessário o compromisso ético-político e a reorganização de saberes e de conhecimento docente. Dessa maneira, o envolvimento de profissionais colaboradores dispostos a mudanças, como no caso do professor formador, é imprescindível. O trabalho do docente formador requer hoje uma combinação do profissional científico como intérprete do conhecimento além de habilidades que suscitem no aluno o sentimento de responsabilidade pela construção de seu próprio saber.

Freire (1996) considera que a reflexão do professor sobre a prática não se restringe a uma teorização com o objetivo de apenas explicar ou compreender a prática. Propõe que essa reflexão deve ser crítica, pois do contrário a teoria pode virar um discurso “vazio” e a prática um mero “ativismo”.

O papel da teoria é oferecer subsídios de análise e compreensão da realidade social, organizacional, histórica e cultural e de si próprios como seres sociais que como docentes podem intervir nesta realidade transformando-a.

Um professor formador que toma como alvo um processo de aprendizado fincado em construção de saberes por parte do aluno (professor em formação), que aguça a perspectiva reflexiva, de crítica e de pesquisa acerca de sua ação, se faz

responsável por estratégias que favoreçam este aprendizado. Baseado no contexto vivo e real, reconhece a necessidade de se reconhecer, não apenas como transmissor, mas como produtor de conhecimento.

Percebemos então, a possibilidade de se trabalhar a reflexão e a pesquisa associadas à crítica, na formação e no desenvolvimento profissional do professor. Nessa perspectiva, o professor formador também se profissionaliza a medida em que participa de um coletivo, como prática social; reflete acerca do contexto vivido e constrói saberes, caminhando assim para uma autonomia profissional. Apontamos aqui modelos formativos que não dicotomizem teoria e prática. Modelos que tenham a pesquisa como instrumento articulador desse binômio numa abordagem dialética.

A prática do professor formador e sua construção de saberes, situam-se num contexto social composto de inúmeros interesses e valores. Essas práticas não se mostram à margem desse processo onde permeiam conflitos de valores, problemáticas econômicas e debates políticos e educacionais que reproduzem as mais diversas posições e contradições teóricas e também práticas desses educadores o que reflete também nas próprias finalidades da Educação.

A crítica, numa perspectiva mais ampla nos remete a uma possibilidade de reformulação e reconstrução dessa realidade a partir do esforço do entendimento dessa mesma realidade; e ainda a real vontade de superação de práticas iniciais enraizadas no nosso cotidiano docente. Faz-se necessária a busca incessante de idéias, no que se refere ao universo das pesquisas e também das experiências vividas pelo coletivo profissional. A crítica configura-se então como uma atitude norteadora da leitura e compreensão da realidade com a intenção de transformá-la. Tais práticas refletem uma formação fundamentada em perspectivas que contribuem com o movimento de profissionalização docente. Ao abraçar a crítica com esse intuito, o professor necessita construir um conteúdo a partir de referências teóricas que funcionam como ferramentas para o então exercício crítico. Essa possibilidade de transformação da realidade educativa a partir da visão pedagógica crítica necessita de um exercício da docência numa perspectiva da compreensão da sala de aula, da escola e da sociedade através de uma visão crítica considerando seus determinantes históricos, políticos, econômicos, sociais e também aqueles próprios do indivíduo professor. Nesse caso o professor que forma professores teria, em suma, a tarefa de mobilização da práxis e da reflexão crítica entre os docentes em

formação. A partir dessas constatações, trabalharemos no próximo capítulo as possibilidades de aproximação e distanciamento da realidade.

CAPÍTULO 3: ENTRE O PLANO E A REALIDADE

O presente capítulo é uma reflexão sobre a ação formativa dos professores da Ação Docente Supervisionada (ADS) do Curso Magister da UECE, profissionais que têm como responsabilidade fazer a unidade teoria e prática do currículo. A ADS foi orientada por profissionais que nessa pesquisa recebem a denominação de professores formadores.

Analisa as ações de formação para o enfrentamento de situações concretas de sala de aula, requerendo portanto, a articulação dos conhecimentos pedagógicos e das disciplinas específicas.

Essa pesquisa foi desenvolvida no intuito de refletir, aprofundar, discutir e compreender os significados, as dificuldades, os avanços e as perspectivas dos professores formadores do Curso Magister. Partiu-se de uma visão de totalidade, tendo o contexto como referência, como explica Frigotto (2001:73):

Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente.

Para compreender as questões levantadas, realizamos uma pesquisa dentro da abordagem qualitativa, que dá ênfase ao estudo do fenômeno a partir das percepções dos próprios sujeitos. De acordo com Bogdan e Bicklen (1994:11):

Uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo da percepções pessoais. Designamos estas abordagens por investigação qualitativa.

Entrevistamos 08 (oito) professores formadores da ADS do Magister UECE, partindo dos principais questionamentos da pesquisa. Entre eles destacamos: como os professores formadores da ADS foram formados? Em que condições de vida e trabalho sua prática docente se efetivou? O objetivo desse capítulo é compreender com quais elementos formativos o professor formador respondeu às atividades para o cumprimento das exigências do Programa.

Aplicamos questionários com professores formadores e entrevista a uma das coordenadoras do Programa e a diretora do Centro de Educação, na época da concepção e implementação do Magister. Para um melhor entendimento acerca do que se propõe a pesquisa que é compreender como o professor formador constrói sua própria formação, seguimos os seguintes indicativos:

- O trabalho do formador, suas principais dificuldades e desafios;
- A realidade dos professores-alunos e atividades realizadas;
- A formação dos professores formadores.

É, ainda propósito desse capítulo verificar em que bases teórico-metodológicas a formação dos formadores de ADS do Programa Magister – UECE se deu e até que ponto a teoria foi compartilhada com os alunos para uma melhor compreensão do trabalho efetivado dentro das contradições do processo.

Os professores-alunos do Curso Magister tinham no trabalho do formador a possibilidade de reflexão sobre a prática, de ressignificação de saberes e de construção de novos conhecimentos.

3.1. O perfil dos professores formadores

Na intenção de construir o perfil dos formadores do Magister, oito professores formadores responderam a um questionário de respostas abertas (Anexo I), buscando principalmente informações a respeito de sua vida e formação para o trabalho na ADS. Consideramos ainda os seguintes aspectos: formação, ingresso no Programa Magister, a formação recebida no decorrer do Programa.

Dos professores formadores, apenas um é do sexo masculino, o que mostra a grande prevalência de mulheres no trabalho de ADS. Vale ressaltar que embora esses professores se encontrassem exercendo suas tarefas diárias sejam em sala de aula ou em outras atividades, mostraram-se bastante dispostos a colaborar com a realização dessa investigação.

Verificamos que cinco professores apresentam formação em Pedagogia; um professor em Filosofia, com especialização em Matemática; e um apresenta Bacharelado em Direito e Licenciatura em História e, um professor tem formação em Pedagogia, Filosofia e História. Observamos a atuação em áreas distintas, inclusive

uma relação cumulativa com os cursos de graduação, como é o caso do professor com três licenciaturas. O fato de estarem em áreas diversas e trabalhando com as questões pedagógicas da ADS permite-nos perceber diferentes visões do processo educativo e da docência.

Sobre o ingresso no Magister, dois desses professores disseram ter iniciado no ano de 2000; três professores, em 2001, e três em 2003.

A história de vida e formação dos oito entrevistados revelaram os seguintes dados:

Professor formador_P1
<p>É natural de Crateús. Iniciou sua vida profissional em 1997, quase seis anos depois de ter concluído a graduação em Pedagogia na UECE. Tem especialização em gestão escolar e atualmente é aluna de Mestrado Acadêmico em Educação. Exerce o magistério há oito anos e há quatro ingressou no ensino superior por meio de concurso para professor substituto. Tem lecionado nos últimos anos as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Ensino de Português, Práticas de Ensino (ADS). Iniciou seu trabalho no Magister em 2002 como professora da área de Linguagens e Códigos no interior do Ceará.</p>
Professor formador_P2
<p>Natural de Fortaleza. Formada em Pedagogia pela UECE no ano de 1987. Trabalhou em escola pública. Ultimamente tem lecionado as seguintes disciplinas: Sociologia da Educação; Didática; Estágio Supervisionado; História da Alfabetização; Português; Cultura, ética, Valores e Cidadania. Em 2002 passou a integrar o corpo docente do Programa Magister.</p>
Professor formador_P3
<p>É natural de Itabuna (BA). cursou o segundo grau, optando pelo magistério (professor primário) no colégio estadual de Itabuna e desde então, dava aulas particulares. Em 1970, fez concurso público para o Ministério da Agricultura e</p>

vestibular para Filosofia com área de concentração em Matemática. Em 1995 aposentou-se do Ministério da Agricultura como secretária executiva. Continuou a dar aulas particulares e só então abraçou o ensino como profissão ao lecionar Matemática em uma escola de primeiro e segundo grau. Em 2000 ingressou no curso de especialização em Ensino de Matemática. Em 2001 iniciou seu trabalho no Magister. Lecionou também no Curso de Formação para Profissionais de Segurança Pública e Defesa do Cidadão. Disciplinas que tem lecionado: Filosofia; Sociologia; História; Matemática.

Professor formador_P4

É natural de Lavras da Mangabeira (CE). Aos vinte anos mudou-se para Fortaleza, onde ingressou na Universidade como aluna do Curso de Pedagogia da UECE. Logo em seguida fez especialização em Gestão Escolar. Relata que são 23 anos de magistério e sua experiência com o ensino superior se deu através do Curso Magister, onde iniciou em 2001. Tem lecionado Estágio Supervisionado.

Professor formador_P5

Nasceu em Fortaleza (CE). Filha de pais de classe média. Estudou sempre em colégio de freiras, porém terminou o Normal no Centro Educacional. cursou Letras na UECE. Depois de formada, casou-se e foi morar no interior do estado, onde desempenhou as funções de professora e diretora por 15 anos. Nesse período também cursou a Faculdade de Pedagogia em Supervisão Escolar e passou a desempenhar esta função. Fez especialização em Planejamento Educacional. Atualmente é coordenadora de uma escola pública (função que está prestes a se aposentar) e coordenadora pedagógica de uma escola particular. São 30 anos dedicados ao magistério. Lecionou Fonética, Fonologia, Ortografia e Estágio Supervisionado.

Professor formador_P6

Nasceu em Fortaleza. É formada em Pedagogia e em Serviço Social (bacharelado). Iniciou a experiência com a docência em 1975 como professora do

quarto normal pedagógico. Desde 1999 tem experimentado a docência no ensino superior. Tem lecionado Didática; Sociologia da Educação; Psicologia da Aprendizagem e Estágio Supervisionado. Ingressou no Magister em 2000.

Professor formador_P7

Nasceu em Fortaleza, mais precisamente no bairro de Messejana, onde mora ainda hoje. É graduada em Pedagogia, Filosofia e História. Tem especialização em Psicopedagogia e em Gestão Educacional e, mestrado em Gestão Educacional. Há 22 anos exerce o magistério e há oito, no ensino superior. Ingressou no Magister em 2000. Tem lecionado as seguintes disciplinas: Didática; Práticas de Ensino; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Pesquisa, Gestão e Política Educacional.

Professor formador_P8

Nasceu em Fortaleza. Tem curso de licenciatura em História (UECE), bacharelado em Direito (UNIFOR); especialização em Educação (UECE) e atualmente é aluno do Mestrado em Educação Brasileira (UFC). Há quatro anos exerce o magistério e somente em 2003 iniciou sua experiência com o ensino superior no Programa Magister. Tem lecionado: Estágio Supervisionado; Hermenêutica Jurídica; Teoria do Estado.

Nossa preocupação principal é saber como o formador constrói sua formação. A pesquisa nos apontou que essa formação se dá através de: saberes da experiência; dos saberes pedagógicos; da revisão teórica; da experiência com o Programa e outros equivalentes. Verifica-se que a formação é composta de aprendizagens políticas de leitura de mundo sobre a realidade das escolas e dos alunos e as aprendizagens de sistematização metodológica do trabalho (reuniões). A seguir detalharemos os aspectos que estiveram compondo a formação dos formadores do Curso Magister.

3.2. Saberes da experiência

A prática entendida como atividade nos dá elementos de compreensão para os processos de ensinar e aprender. Processos que satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele e uma dimensão coletiva, onde sujeito e coletivo se constituem quando da realização de atividades que lhes dão sentido. Daí a necessidade de ambos, estagiário e professor formador se vejam parte integrante do grupo de formação para a realização de atividades significativas.

O estágio é um dos espaços de formação, daí a necessidade de condições para uma realização do trabalho, bem como a possibilidade de perspectiva formativa através do diálogo com o referencial teórico abordado e ainda a reflexão coletiva para a compreensão dos elementos determinantes da prática. É imprescindível o constante exercício da reflexão crítica acerca das condições de trabalho e quando estas implicam os processos de negação da aprendizagem.

Quando indagados acerca da diferença entre a ADS e outras disciplinas, a maioria dos professores formadores apontou ADS como o *momento da prática refletida, embasada teoricamente e contextualizada*.

“Percebo que a ADS é um momento único, pois ela possibilita o trabalho com diversos níveis de conhecimento. É uma disciplina síntese”. (professor formador_P8).

Observamos a compreensão de que a ADS é um momento privilegiado de formação, compreendida de maneira ampla dentro do currículo para o magistério.

“A ADS é a prática docente, técnicas utilizadas pelos professores para construção do conhecimento, pelo diálogo, na prática construída e refletida, na ação e na prática reflexiva e trabalha a interdisciplinaridade”. (professor formador_P2).

“A ADS trabalha mecanismos para apreensão dos conteúdos ministrados nas disciplinas, sugere conhecimentos para aulas mais dinâmicas voltadas para a realidade do aluno e para o conhecimento prévio de cada um, levando em conta a comunidade em que estão inseridos, etc”. (professor formador_P5).

“Vi que os conhecimentos científicos são imprescindíveis, mas também há necessidade de conhecimentos da metodologia e de um

certo suporte teórico para dar conta dos desafios didáticos que se estabelecem no dia-a-dia”. (professor formador_P1).

Podemos verificar que aspectos da prática imediata ainda estão muito presentes nas falas dos professores formadores quando se referem a ADS como “mecanismo de apreensão do conteúdo” ou como “técnicas utilizadas pelos professores”. As questões imediatas ficam mais evidentes e carecendo respostas rápidas, prevalecendo assim, sobre uma reflexão mais abrangente. A reflexão sobre a prática e esta inserida num dado contexto, se apresenta como aspecto relevante uma vez que o trabalho da ADS sugere um conhecimento a partir de uma epistemologia da prática, onde esse conhecimento pressupõe refleti-la e tudo aquilo que se refere às condições de efetivação da mesma dentro de um contexto.

Pimenta e Lima (2004: 41) afirmam que “o reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente”. A dicotomia entre teoria e prática converge para um empobrecimento das ações. Daí a necessidade de identificar o estágio no nosso estudo, o trabalho na ADS como teórico e prático. Ao considerarmos inseparáveis teoria e prática no campo da subjetividade estaremos dando vazão à fertilidade da epistemologia da prática.

3.3. Saberes pedagógicos

Continuando na busca de melhor compreensão da realidade, a ADS sugeriu o encontro desses professores-formadores com o cotidiano do fazer de seus alunos. Sete professores visitaram os formandos nos seus locais de trabalho. Dois professores formadores relataram acerca da precariedade em que se encontram as escolas visitadas:

“Sim. Fui à Independência, município que fica a 48 km de distância de Crateús. Lá visitei escolas tanto da zona urbana quanto da zona rural distantes até 63km da sede (Independência). Além da falta de estrutura de algumas escolas, vi também o despreparo dos professores-alunos; faltam-lhes conhecimentos científicos, de metodologia e também os recursos são escassos”. (professor formador_P1).

“Sim. O trabalho é muito difícil. As escolas precisam muito da ajuda dos responsáveis pela educação. Precisa ter uma política educacional que atenda as necessidades básicas das escolas e dos alunos”. (professor formador_P2).

No confronto com a prática real desses professores-alunos, dois professores formadores evidenciaram que mesmo na contradição, esses alunos exerciam seu trabalho movidos por um sentimento de responsabilidade com a profissão e o que ela representa.

“Sim. Apesar da falta de condições para fazermos um melhor trabalho, conseguimos por conta própria visitar alguns alunos em sala-de-aula. Realmente, a maioria dos alunos exerce a profissão por amor, pois as condições são muito precárias: escolas, material, transporte, nível dos alunos, tudo isso deixa muito a desejar”. (professor formador_P3).

“Sim. Percebi que na maioria dos casos os professores alunos eram muito esforçados, responsáveis e tinham segurança no trabalho que desenvolviam, apesar da precariedade em que se encontravam algumas escolas. Em algumas turmas os alunos se apresentavam bastante participativos”. (professor formador_P4).

Porém, um dos professores formadores esboçou um retrato da Educação na atualidade mostrando as mazelas e interesses políticos em jogo bem como uma formação aquém da desejada.

“Visitei várias vezes, era muito bem recebida, embora sempre nos defrontássemos com professores nervosos, poucos alunos e nível de aprendizado aquém do esperado. Observamos ainda uma politicagem desmedida e muita rivalidade e falta de material didático, inclusive livros, etc”. (professor formador_P5).

Dessa forma, a formação docente requer conhecimentos que de certa forma preparem este professor para a realização de seu trabalho em condições adversas. A realidade da escola pública apresenta-se na contramão do exercício docente. Carência de material didático, atraso de pagamentos, a terceirização do trabalho do professor e condições físicas das escolas, difícil acesso, dentre outros, são fatores que tornam o fazer docente a cada dia um desafio. Concordamos com Buriolla (1999:45) ao afirmar que unidades de ensino e de estágio podem ser

consideradas realidades diferentes e aponta a necessidade do entendimento das relações sociais para a criação de uma visão própria de mundo:

Urge, portanto, buscarmos mecanismos de comunicação, de relação pedagógica, de inter-relação entre estes pólos (por vezes antagônicos) e os espaços para o debate do saber-fazer organizado, se quisermos que os sujeitos em formação aprendam as relações sociais que ocorrem em seu meio e criem um pensar próprio sobre o mundo.

No que se refere ao acompanhamento dos professores-alunos de ADS, indagamos quais aspectos de crescimento profissional os professores formadores teriam a destacar. Três professores formadores destacaram o valor da experiência na ADS quanto ao aprimoramento do fazer pedagógico, bem como a possibilidade de repensar uma prática diante do trabalho em outra realidade.

“Para mim, o aprendizado foi valioso, pois a realidade dos professores alunos era bem diferente da que eu tinha com os alunos do curso de Pedagogia. Tive que rever alguns princípios acadêmicos, e de certa forma, partir do começo, pois eles não tinham bagagem teórica para algumas discussões que eram necessárias”. (professor formador_P1).

“Todos os dias eram aprendizados diferentes e eu aprendia muito com eles, e como educadores comprometidos com a mudança social, nossa junção na ADS consistia em lutar em prol da escolaridade para a cidadania, para que através da nossa mediação, os alunos atingissem melhores níveis de consciência social”. (professor formador_P3).

Partindo do pressuposto de que o trabalho do professor formador leva marcas da sua visão de mundo e da capacidade de mobilizar conhecimentos e saberes, destacamos nessas falas as aprendizagens quanto a realidade dos alunos cursistas e a luta dos mesmos pelo direito a qualificação e escolaridade.

3.4. A revisão teórica: os livros

Quanto às leituras feitas durante o Programa Magister, quatro livros foram produzidos e destinados especificamente ao trabalho de formação dos professores. Eram realizados encontros de mediação com os coordenadores de ADS do Magister

e os professores-coordenadores de cada pólo, estes recebiam orientações quanto ao trabalho com os textos específicos e ao retornarem aos seus pólos, reuniam os professores formadores de ADS e era dada a orientação utilizando então o material que faz parte da Coleção Magister, produto de um convênio estabelecido com a Fundação Demócrito Rocha na fase inicial do Programa Magister.

Para o Módulo 1: **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente.** (LIMA, 2004). Aponta a perspectiva de uma reflexão teórica na qual é ressaltada a importância e o significado da Prática de Ensino, Estágio Supervisionado e Ação Docente, o livro “*A hora da prática*” constitui-se fonte basilar para a reflexão acerca da formação e do papel do educador, apontando para o *processo reflexivo*, realizado no estágio, como um dos valiosos instrumentos para a formação docente.

Na primeira parte do livro, de forma e ângulos diversos, a professora Maria Socorro Lucena Lima, trabalha o conceito de estágio para quem já exerce o magistério e para os alunos em formação, a modalidade de estágio em minicursos, a *práxis* docente e a formação contínua. Em parceria com a professora Zuleide Ferraz Garcia discute o trabalho coletivo na escola e com o professor Pécio Nakamoto aborda o bom professor nos filmes. Tais temáticas convergem para o Estágio Supervisionado objetivando demarcar a Prática de Ensino como campo de conhecimento. A reflexão sobre a profissão docente permeia todos os textos, na dimensão individual da vida do professor e em sua profissão tendo o trabalho como princípio educativo.

A prática pedagógica deve constituir-se de um processo dialético no qual *novos conhecimentos teóricos*, a realidade circundante e as experiências adquiridas possibilitam uma melhor vivência da prática educativa. Desse modo, o estágio torna-se o espaço de unidade *teoria X prática* no qual o saber experiencial, somado ao saber pedagógico e a fundamentação teórica, oferecerão os elementos basilares para a compreensão e análise do desempenho pessoal.

“*O Estágio Supervisionado como estratégia de interação entre a Universidade e a Comunidade: uma reflexão sobre a experiência de minicursos*” um dos capítulos da obra, relata a experiência do estágio na modalidade minicurso no qual se estabelece um processo de integração capaz de envolver o professor de Prática de Ensino, outros professores do curso, os estagiários e os grupos de atuação. É feito um questionamento sobre a Prática de Ensino, bem como uma

explicação do que seja o “*minicurso*” e as etapas que o constitui no que concerne à organização funcional: o local, a duração, o período de realização, a produção, fundamentação, operacionalização das atividades previstas, avaliação contínua.

A *práxis* docente é outro tema abordado nesta primeira parte da obra a qual é vista numa perspectiva de ação, reflexão e ação reflexiva, isto é, numa ação capaz de transformar. Também podemos encontrar como contribuição da obra referida, a reflexão sobre o professor e o trabalho coletivo, bem como o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre a formação inicial do professor e a formação contínua.

Ressalta-se também, com embasamento no pensamento de Paulo Freire e Maria Isabel Cunha, o papel do “*bom professor*”, apresentada numa série de filmes, bem como a importância de se transformar os problemas, tidos como banais, em grandes lições humanas e pedagógicas.

A segunda parte do trabalho: “*contribuições para o debate*”, as autoras Meirecele Calíope Leitinho, Patrícia Helena Carvalho Holanda, Maria de Lourdes P. Brandão, Maria Socorro Lucena Lima, e Selma Garrido Pimenta, abordam a Ação Docente Supervisionada e as contribuições da Psicologia da Educação, levando em conta o desenvolvimento curricular dos cursos de formação de professores. Buscam também mostrar que os acontecimentos da vida cotidiana constituem um importante material para a reflexão e a compreensão da ação docente tanto no âmbito escolar quanto universitário.

Em suma, reflete sobre o estágio curricular, que se apresenta, na atualidade, como um amplo e fecundo campo de pesquisa, visto a sua complexidade no que se refere à pesquisa educacional.

Para o Módulo 2: **Dialogando com a escola: reflexões do estágio e da ação docente nos cursos de formação de professores** (ALMEIDA; LIMA; PIMENTEL, 2004). Aponta que a escola constitui-se um valioso instrumento de formação humana e social para o estagiário. Desse modo, a obra “*Dialogando com a escola*”, apresenta uma reflexão sobre o meio escolar, que vai da descrição do portão de entrada a outros espaços que compõem a escola. Esse percurso objetiva a reflexão sobre o papel da escola em seus diversos ângulos e em sua complexidade, acenando para a necessária interação com a comunidade, no sentido de levar o estagiário a compreender a função social da escola, seu funcionamento e estrutura.

Na primeira parte do livro, as autoras Maria Socorro Lucena Lima, Silvana Pimentel Silva, e Ana Maria Bezerra de Almeida buscam estabelecer um diálogo com a escola, mostrando ao estagiário seu papel frente às diferentes culturas existentes na escola e no mundo acadêmico, levando-se em conta o desafio de fazer uma interação e intervenção pedagógica.

No seu primeiro texto “*Entre o escrito e o vivido*”, o eixo da reflexão centra-se na operacionalização do projeto de estágio, o qual está profundamente marcado pelo tempo em que se vive, pela concepção de homem e de mundo que influenciam na formação do professor. Prosseguindo com a reflexão, faz-se uma abordagem sobre o diagnóstico da escola, uma vez que ele constitui-se forte instrumento para a compreensão da vida da escola em seus diversos aspectos.

A reflexão sobre *O portão da escola*, aponta para a importância de se olhar para dentro da escola e perceber o que internamente acontece, ou seja, “o portão pode representar a síntese da realidade. A reflexão sobre ele e a partir dele servirão como exercício para a compreensão do todo social”. (p. 29)

A função social da escola debate o que o próprio título sugere sem, contudo, deixar de lado suas funções específicas. O estagiário é convocado ao desafio de pensar a escola como espaço e centro de cultura, transmissão e construção de conhecimento.

O conceito de projeto é colocado em questão no texto *Um sonho comum chamado projeto político-pedagógico* no intuito de possibilitar uma melhor compreensão sobre as quatro dimensões do Projeto Pedagógico da Escola, a saber: ação, eixo, fruto e tomada de posição.

O plano de ensino: Ponte entre o ideal e o real, objetiva mostrar que o plano de ensino é de fundamental importância no ato de ensinar, uma vez que este se inicia antes mesmo do início das aulas e tem sua continuidade após a avaliação, através da *práxis* e delimitação de novos caminhos.

Elementos constitutivos da identidade na escola, a reflexão é feita em torno dos fatores que constituem a identidade escolar, como: o Regimento Escolar (RE), o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto de Desenvolvimento da Escola (PDE), objetivando assim, lembrar aos professores que participação, execução e acompanhamento são de suma importância para a vida e organização da escola.

Integração escola/comunidade: Ampliando o campo de estágio, apresenta uma visão de escola não mais restrita ao espaço físico, mas uma escola que interage com a comunidade e com tudo que a compõe.

Gestão democrática compartilhada na escola, um caminho que se constrói, centra-se na idéia de que a escola é formada por uma teia de colaboradores que vai desde a direção da escola até a família do aluno, os quais juntos formam a chamada *comunidade escolar*. A gestão democrática deve favorecer os meios necessários que possibilitem uma ação conjunta ente sociedade e escola.

Segundo o texto *Educação, Educação Permanente, Formação Contínua*, a Educação permanente é o processo dinâmico que supre a necessidade que o ser humano tem de ser e crescer mais durante seu itinerário vital; já a formação contínua “é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizadora da *práxis*” (p. 94)

Na segunda parte da obra, *Contribuições para o debate*, temos os seguintes textos:

- “Professor: Quem é este profissional?” de Sinara Sant’anna Celiste e Silvina Pimentel Silva, onde a discussão tem como foco o professor e o seu papel como orientador e como iluminador da prática docente.
- “Como me construo professora na minha trajetória profissional”, de Maria Marina Dias Cavalcante e Maria Socorro Lucena Lima, faz uma reflexão a partir da história da vida profissional do professor, a respeito dos saberes, conhecimentos e elementos da identidade do *ser-professora*.
- “Ofício de professor: Títulos e rótulos ou a desafiadora construção da identidade” da professora Terezinha Azeredo Rios que, embasada na reflexão filosófica, aborda a questão da identidade do professor, “o ethos que a configura, a complexidade que se reveste” (p. 111).

O livro faz um diálogo entre o estágio e a escola na busca de refletir o papel do professor em seu espaço de trabalho. A escola não é apenas o espaço onde o professor ensina, mas o lugar onde ele aprende a sua profissão.

Para o Módulo 3: **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério**. (LIMA; CASTELO BRANCO, 2002). Insere-se na perspectiva teórica na qual o papel do professor e sua ação no processo ensino-aprendizagem ocupam lugar de grande importância. Assim, a reflexão a respeito da ação e reconhecimento da escola como espaço social, utiliza-se da didática, uma vez que ela contribui de forma concreta para o ensino-aprendizagem.

Os textos versam sobre os elementos para a formação docente e fazem uma abordagem sobre leitura e escrita dos professores, focalizando-se alguns pontos como: aprendizagem, interação, dificuldades, sugestões e esperanças. Nesse sentido, a vida dos professores passa a ser um valioso instrumento didático, que propicia a interação com os alunos e a troca de conhecimentos. Considerados como raiz da Didática, os hábitos de leitura dos professores devem ser integrados à sua formação e compreendidos pelos formadores como base para o ensino-aprendizagem dos mesmos.

A segunda parte do livro, sobre as concepções de Didática, mostra que a própria história pode nos levar a aprender Didática. Ressalta a importância de refletir sobre os conhecimentos pedagógicos recebidos no decorrer da vida escolar e profissional. Ressalta-se também que o professor já experiente pode ter na Didática um fecundo campo de aprendizagem.

Na terceira parte as professores falam dos momentos da Didática: Planejamento, Metodologia e Avaliação. O planejamento de ensino é, muitas vezes, tido como algo desnecessário, banalizado e levado ao descaso por muitos professores e agentes da Educação. Dessa forma, procuram despertar nos professores a consciência de autoformação e propicia uma ampla reflexão a respeito do papel do planejamento, quer na vida pessoal, que na vida profissional. A metodologia é discutida como algo que ultrapassa os limites escolares e é considerada muito importante no processo ensino-aprendizagem. Por isso, o “como fazer”, isto é, a técnica, deve ser sempre criada e recriada dentro de cada realidade específica, fazendo-se necessário para isso que o professor também conheça e reveja as tendências pedagógicas que influenciaram sua formação.

A quarta parte do livro aborda a questão da identidade e da prática do professor, buscando apresentar subsídios de reflexão para que o docente pense sobre os fatores na construção da sua identidade profissional.

Na quinta parte do livro as autoras falam sobre as possibilidades e os limites do professor como pesquisador no campo da docência, e a respeito dos “procedimentos da metodologia da pesquisa, no sentido de fazer maior aproximação do professor e seus alunos na busca de caminhos de compreensão e superação das dificuldades”. (LIMA; CASTELO BRANCO, 2002: 97). Esse livro foi escrito para a disciplina Didática, mas parte do seu conteúdo contribuiu para as discussões do estágio.

Para o Módulo 4: **Estágio docente numa perspectiva interdisciplinar.** (LIMA; PIMENTEL, 2004). Esse livro foi utilizado no seminário de encerramento. Leva em conta que a Ação Docente vai muito além de um trabalho puramente técnico e de repasse de conteúdos, a Didática e a Prática de Ensino podem ser valiosos instrumentos para que os professores das áreas específicas *pedagogizem* seus conhecimentos. Assim, cabe ao professor articular de forma crítico-reflexiva os conteúdos de ensino, colocando parâmetros pedagógicos e didáticos no ensino dessas disciplinas.

A Educação enquanto prática social é um fenômeno complexo, pois expressa as mais diversas e conflitivas determinações. Ora, se a Educação é fenômeno complexo, não se pode reduzir o seu estudo a uma única ciência. Faz-se necessário o auxílio de diversas outras ciências que, através de estudos e pesquisas, complementem a Pedagogia, que é a ciência da Educação. Faz-se necessária a formação de professores qualificados para dialogar com as outras ciências das disciplinas específicas. É nesse contexto que se insere a relevância do trabalho das professoras Maria Socorro Lucena Lima e Silvína Pimentel Silva: *O Estágio Docente numa Perspectiva Interdisciplinar.*

Os dez textos que constituem a obra dedicam-se nos mais diversos ângulos à Prática de Ensino e os entrelaces de saberes constituem a dimensão interdisciplinar da docência. Os cinco primeiros capítulos são textos de fundamentação em que são trabalhados os conceitos básicos da docência realizada por ocasião do estágio no ensino médio: reflexão, fazer docente, projetos de trabalho no Estágio Supervisionado, interdisciplinaridade, recursos didáticos e docência nas disciplinas específicas.

A segunda parte da obra é composta de treze textos que versam sobre as áreas específicas do conhecimento:

- Português no Ensino Médio: Parâmetros para formar leitores no mundo contemporâneo – Expedito Wellington Chaves Costa;
- Ensinando História: reflexões sobre a prática do ensino de História – Antônio Germano Magalhães Junior;
- O Ensino da Educação Física: da retrospectiva histórica à competência da *práxis* pedagógica – Francisco de Assis Francelino Alves;
- O Ensino da Física no início do Século XXI: desafios aos educadores – Carlos Jacinto de Oliveira;
- O Ensino de Geografia e as novas diretrizes curriculares – Luzia Neide M. T. Coriolano;
- Repensando o Ensino de Química – Silvana Braga da Silveira;
- Ação docente Supervisionada: sugestões para a área de Matemática – Cleiton Batista Vasconcelos;
- Alicerces metodológicos para ensinar Biologia – Valberto Barbosa Porto;
- O Ensino da língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio e a Formação do Professor – Ivelise Barreto Silva/ Antônio Lopes Mouta;
- Prática de Ensino de Arte – Edite Colares Oliveira Marques/ José Álbio Moreira de Sales;
- Elementos para o Ensino da Sociologia – Fátima Maria Nobre Lopes;
- Notas sobre o Ensino da Filosofia – Aduino Lopes da Silva Filho/ Fátima Maria Nobre Lopes.

Em suma, o livro aborda diferentes enfoques do estágio nas áreas do conhecimento aplicadas ao ensino médio, fazendo a mediação entre Didática, Didáticas Específicas e formação de professores, no esforço de realizar uma prática pedagógica interdisciplinar por ocasião do Estágio Supervisionado.

Constatamos que esses professores reconhecem a importância do suporte teórico para efetivação de uma formação voltada para uma *práxis* pedagógica e assim superar os desafios do cotidiano docente.

*“Esta experiência foi muito enriquecedora para mim, pois através dos livros e apostilas cresci muito, pois convivi com termos mais atualizados que me fizeram refletir melhor sobre a *práxis* pedagógica e o modo de conviver com o alunado dos dias de hoje que tem outra visão do que querem e como querem”.* (professor formador_P5).

Ao solicitarmos que relatassem acerca do trabalho com os livros da Coleção Magister, sete professores utilizaram intensamente o material teórico, onde ressaltaram atividades como: leituras, debates, reflexões sobre o cotidiano docente, contextualização, entre outras. Segundo os professores formadores essas atividades proporcionaram “*reflexões sobre o contexto*”.

“Leituras, debates, construção de vivências, teoria e prática, pesquisa do contexto escolar, sala-de-aula e reflexões acerca da prática e da teoria, reflexões do contexto com prática vivenciada”. (professor formador_P6).

“Entendimento da inconclusão do professor, suporte teórico-prático para os professores-alunos repensarem suas práticas”. (professor formador_P7).

“Teoria e prática, o cotidiano do professor na sala de aula, a formação contínua, a formação acadêmica e a prática dos professores cursistas”. (professor formador_P2).

Verificamos o papel da teoria na epistemologia da prática: proporcionar condições de análise dessa mesma realidade para que possa compreender os aspectos relativos a sua prática, assim como seus determinantes, o que se configura essencial em uma formação adquirida numa realidade permeada por adversidades. À luz da teoria é possível desvelar o real a partir de subsídios para sua análise. Verificamos a contribuição que os autores dos diversos textos deram ao trabalho de formação do Programa Magister.

Consta na documentação do Programa que o alicerce do estágio enquanto espaço de formação se concretiza através da indissociabilidade entre teoria e prática por intermédio da pesquisa e da aproximação com a realidade. Assim compreendido, o estágio configura-se espaço propício para se discutir os problemas, as necessidades e as possibilidades educativas e práticas da profissão, o que vem influenciar de forma considerável a aprendizagem dos professores-alunos.

Concordamos com Pimenta (2002:26) ao descrever sobre o papel da teoria:

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Constatamos que a produção desses livros foi de grande importância para a proposta de formação do Magister, uma vez que aborda temas imprescindíveis na edificação do embasamento teórico e metodológico do trabalho pedagógico. Hoje esse material é intensamente utilizado em diferentes áreas dado a relevância e atualidade dos aspectos levantados na obra contribuindo para uma reflexão da prática exercida.

3.5. A experiência com a ADS do Programa Magister

O saber da experiência decorre de fatos e processos vivenciados. Dessa forma, a passagem pelo Programa Magister marcou a vida dos professores formadores como possibilidade de lições e aprendizagens.

No intuito de nos inteirarmos sobre como os professores formadores definiriam sua experiência com a ADS, observamos uma preocupação de certa forma secundária, quanto ao que se propôs a ADS por parte dos responsáveis pelo projeto e o que realmente aconteceu. Três professores formadores que responderam ao questionário, ressaltaram como ponto de destaque na sua experiência o “*não cumprimento de acordos*” e, portanto a “*execução de um trabalho cheio de cortes*”. Percebemos uma certa inquietude dos professores formadores para falarem a respeito da proposta inicial do trabalho de ADS e o que se efetivou. Uma questão aparentemente pedagógica: o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) não ser concluído, é muito mais uma questão política, que inclui decisões, verbas, etc.

“A ADS proporcionou além da fundamentação teórica, vivências como: fazer o diagnóstico da realidade do professor-aluno, planejamento, execução e avaliação de projetos, leituras e reflexões da realidade, bem como orientações e acompanhamento do TCC (o que não foi concluído)”. (professor formador_P4)

“Nós fizemos uma proposta modificando a prática de visita na escola e concluímos o Programa da ADS com seminários onde se discutiu questões que não poderiam ficar descobertas mas que hoje nós temos material ainda para ser analisado das avaliações que foram feitas pelos próprios alunos da proposta da ADS”. (professor coordenador_C1).

O questionário respondido pelos professores formadores mostrou falta de cuidado com a resolução de questões fundamentais do projeto como, por exemplo, mudanças de percurso da ADS no decorrer do curso. Aspectos referentes a parte administrativa e organizacional do Programa, também contribuíram para gerar uma certa insegurança quanto a possibilidade de concretização do trabalho e portanto a formação docente na ADS.

Estabelecer uma formação em serviço foi um dos compromissos iniciais da ADS, uma vez que os alunos já eram professores. Trabalhando conhecimentos de diferentes disciplinas do currículo, a ADS pretendia tomar a forma de eixo central da função docente e da sua formação. No concreto da experiência, essa era a única disciplina que realmente se aproximou dos alunos, como afirma o coordenador:

“A ADS foi a única disciplina que aconteceu no decorrer de todo o curso e com certeza o professor da ADS é diferente dos outros professores que iam lá uma, duas vezes e iam embora. Chamado professor-orientador da ADS ele teve encontros sistemáticos com os alunos, com certeza ele tem olhares mais críticos sobre eles”. (professor- coordenador_C1).

Ao mesmo tempo em que exerciam o trabalho na ADS, os professores formadores eram formados para tal função – *formação em serviço* –. Perguntamos aos professores sobre as aprendizagens decorrentes da experiência de formação em serviço.

“Proporcionou possibilidades de reflexão da nossa prática enquanto profissionais e os momentos de estudos foram sempre de enriquecimento. As leituras nos levaram a renovação do fazer pedagógico”. (professor formador_P4).

No entanto, os descaminhos surgidos no percurso de formação profissional do Magister tendem a não credibilidade do mesmo. Esse descontentamento se revela nas falas:

“Como executamos um trabalho cheio de interrupções e mudanças de rumo, era passada para nós a idéia de que não existia um objetivo principal e consistente a seguir. Não podemos definir uma experiência como a ADS, pois o Magister deixou muito a desejar em todas as instâncias do seu desenrolar”.(professor formador_P5).

“A princípio a experiência com a ADS foi muito boa. No entanto, foi fracassada por decisões organizacionais. Foi uma experiência frustrada, tendo em vista que foi interrompida por decisões administrativas da organização, que não foram claramente explicadas para nós os formadores”.(professor formador_P4).

O contexto institucional analisado na sua historicidade manifesta-se como espaço favorável para o aprendizado profissional ao fornecer dados para reflexão crítica sobre questões relacionadas à formação docente, ao seu papel na sociedade, seus limites e possibilidades, bem como formas de superação.

Porém, diante das circunstâncias vividas quando da realização do trabalho da ADS, percebemos que alguns professores formadores apontaram um planejamento e no decorrer desse, mudanças de rumo, ou seja, alguns direcionamentos expressos na proposta do Programa para a ADS, sofreram mudanças.

“No início, acreditei que daria tudo certo, mas fiquei decepcionada com o desenrolar da história, pois a UECE não cumpriu os acordos e no final, praticamente desfez o que fizemos. Quando acompanhávamos, nossa turma já ia iniciar o III capítulo do TCC. E ficou por isso mesmo, o que é um absurdo!!! Se era uma parceria entre UECE, SEDUC e município, não ficamos sabendo onde falharam as coisas”. (professor formador_P1).

Buriolla (1999:38) apresenta as instituições como abrigo de contradições: ao mesmo tempo em que se voltam para a sociedade, sustentam a ideologia de grupos dominantes:

As instituições são instrumentos contraditórios de reprodução das relações da sociedade ao mesmo tempo em que desenvolvem mecanismos de sustentação da ideologia de interesses de grupos dominantes. Abrigam dentro de si pressões e tensões provocadas por interesses de grupos contraditórios. Nesse sentido mostram com maior propriedade as contradições existentes no seio da sociedade.

Diante de tais acontecimentos surgiu um certo descrédito em relação ao trabalho de ADS por parte dos professores-alunos. Como coloca o professor formador_P3:

“A ADS era desvalorizada pelos alunos, exatamente pela falta de condições dadas aos professores formadores, pela UECE e demais autoridades envolvidas no processo. A UECE já tinha feito outros

trabalhos de formação em serviço, que tinham mais condições nos momentos de ADS”.

Entendemos que os professores formadores embora possuam uma jornada de trabalho exaustiva, com carência de tempo e também com recursos financeiros escassos para melhor investirem em sua formação, buscam aprender mais. A experiência com a ADS se configurou como uma espécie de formação continuada para os formadores.

“Sabemos que a formação continuada pode ser instrumento dos professores contribuindo inclusive para o aprimoramento do fazer pedagógico pelo domínio da práxis que se constrói como qualquer fazer humano na relação entre o que se faz e o que se pensa sobre aquilo que se faz”. (professor formador_P2).

Pimenta e Lima (2004) afirmam que “a dinâmica de formação contínua pressupõe um movimento dialético, de criação constante do conhecimento, do novo, a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido”. Uma formação contínua a serviço da reflexão que incorpore aspectos históricos e sociais, algo localizado e intencional se configurando elemento de emancipação humana.

Em seus depoimentos, os professores formadores confirmaram o conhecimento da proposta de formação reflexiva docente, relacionando-a assim, à auto-avaliação do seu desempenho, à compreensão da realidade e, às suas experiências enquanto docentes, pautadas pela reflexão sobre a ação. Nessa perspectiva, apontam que utilizavam a pesquisa, quando através da reflexão identificavam as dificuldades que surgiam. Pensavam em possíveis soluções, buscando intervir na realidade que se apresentava, quando podiam.

Ao questionarmos como definiriam sua experiência com a ADS do Magister, verificamos que apesar das dificuldades, enfatizavam o crescimento profissional quanto ao modo de perceber a realidade a seu redor, valorizar sua prática, refletir, questionar, buscar novas metodologias de ensino, enfim, comprometer-se com o fazer.

“É esperado que eu seja capaz de refletir criticamente sobre a prática cotidiana para compreender não só os aspectos pedagógicos, mas também as características do contexto em que ocorre o ensino para que por meio do meu trabalho, eu possa contribuir para o desenvolvimento do sujeito autônomo e emancipado”. (professor formador_P2).

“O formador de formadores precisa ver sua atuação como ele vê a atuação do professor em formação. Este deve registrar e analisar o seu trabalho como formador, as intervenções feitas, as leituras sugeridas, as propostas (aos leitores) formativas realizadas avaliando seus efeitos e resultados sobre os trabalhos dos sujeitos em formação. Precisa dominar os conhecimentos relacionados à própria prática de formação”. (professor formador_P5).

Problemas como a falta de tempo para o estudo configura-se aspecto que agravou a condição de formação dos professores formadores. Ao perguntarmos o que lamentavam ter acontecido na formação dos formadores do Magister, muitos apontaram o fator tempo como preponderante, além da descontinuidade de ações devido a alterações no Programa.

“Com o tempo, essa formação foi se aligeirando e as coisas começaram a se dar na base do improviso. O próprio trabalho de final de curso foi modificado por diversas vezes... muitas dessas modificações eram mais por questões financeiras que metodológicas. Virou um faz de conta”. (professor formador_P1).

“O final do curso ter sido tão corrido, o conteúdo programático foi reduzido, a falta de exigência do TCC ou uma monografia foi frustrante tanto para os alunos quanto para os orientadores, a falta de pagamento aos professores, a falta de material no final do curso”. (professor formador_P3).

“A descontinuidade do acompanhamento (ADS); a falta de planejamento das ações a serem realizadas; a constante mudança de rumo das ações”. (professor formador_P4).

Foram assinados convênios para bancar o Programa, parte do Fundo de Desenvolvimento para o Ensino Fundamental (FUNDEF) e parte das verbas dos CREDES, das Secretarias do Estado e dos Municípios), porém quando das eleições para prefeitos, muitos deles não honraram o compromisso assumido pelo seu antecessor e isso trouxe dificuldades para a universidade que não teria como deixar de oferecer o curso acadêmico já iniciado. Toda a infra-estrutura do Programa e as horas aulas que deveriam ser pagas aos professores, as condições de deslocamento, enfim todo o funcionamento do Programa dependia da liberação de recursos desses convênios. Todos esses fatos concorreram para a falta de pagamento dos professores formadores de ADS, resultando em duas paralisações: a primeira, em julho e agosto de 2002 e, a segunda de julho de 2003 a janeiro de 2004. A falta de continuidade de um Programa financiado pelo Banco Mundial, e a

falta de clareza no rumo dos acontecimentos, foi uma constante na fala dos formadores, como transparece a seguir:

“A descontinuidade das ações, planejamento e planilha de custos, pautada numa realidade inexistente. Como não terem encontrado mecanismos para que as verbas municipais destinadas ao Magister não passassem pelas prefeituras? O tratamento que deram aos elementos da ADS foi desumano”. (professor formador_P5).

“A descontinuidade do programa, a falta de pagamento dos professores (a prioridade do professor em relação ao pagamento das disciplinas ministradas)”. (professor formador_P6).

Observamos que a rapidez com que as ações foram realizadas na área de formação de professores muitas vezes parece dificultar um trabalho envolto de reflexões. Recorremos a Lima (2001:155) quando afirma que *a prática docente da universidade vem sendo colocada a serviço do mercado e das suas mutações*. Além disso, ficou claro nas falas, a contradição entre o discurso governamental de “valorização do magistério” e o desprezo pela formação pedagógica, que ficou em segundo plano.

Quando se queixam do fato de professores de outras disciplinas receberem os seus vencimentos e os professores de ADS não receberem, extrapola a questão pedagógica, e é interpretado como uma opção político-administrativa de desvalorização da prática docente.

Assim, nos questionamos se o professor formador dispõe de tempo de estudo para uma compreensão acerca da realidade desse contexto de política neoliberal que o leva a trabalhar nos dias em que deveria ter descanso ou se dedicar a sua própria formação. Questões como esta e muitas outras dão vazão a inquietações que surgem nesse momento histórico, de uma política que visa os interesses e disposições do mercado enquanto o processo é posto de lado, no nosso caso, a formação docente não se apresenta como prioridade. Observam-se constantes mutações e principalmente aquelas relativas a relações de trabalho, configurando ditames do mercado que pela sobrevivência, professores se vêem levados nessa corrida para complementação salarial.

3.6. Aprendizagens políticas de leitura de mundo sobre a realidade das escolas e dos alunos

Um projeto do porte do Magister - UECE, que se propunha a formar professores que já exerciam o magistério, mas não tinham nível superior, pôde ser reconhecido por muitos professores. Mesmo aqueles, dos municípios mais distantes tiveram a chance de estudar e obter uma licenciatura. Os professores formadores reconhecem isso, pois quando indagamos o que foi mais louvável na formação do Magister, apontam o fato de terem se deslocado para lugares longínquos e conhecerem a realidade de trabalho dos professores-alunos (que também eram as suas naquele momento). O contato com os professores-alunos destacou-se como aspecto formativo relevante, dadas as condições de vida e trabalho dos mesmos.

“A ousadia de querer fazer diferente; a oportunidade que deu a muita gente pobre e da zona rural de fazer um curso superior; a coragem de tentar transpor barreiras que agora reconhecemos serem intransponíveis...” (professor formador_P5).

Os depoimentos dos alunos da ADS fazem referência às condições de vida e de trabalho dos professores da rede pública de ensino do interior do estado. Sacrificavam-se para fazer o curso para não perderem seus empregos, pois era exigência de uma LDB que “caiu de pára-quadras”, como afirma o professor formador_P7. Muitos dos professores da rede municipal e estadual já haviam feito seu curso de licenciatura, e pago por eles. Algumas vezes, mesmo no Curso Magister, tiveram que tirar do seu bolso para pagar substitutos nos dias que teriam de se ausentar dos seus locais de trabalho para estarem no curso.

“Não deu tempo maturar a proposta de trabalho. Os nossos alunos foram sacrificados por uma LDB que caiu de pára-quadras, exigindo uma formação dentro de um determinado tempo”.

“Um programa que foi, que teve um tempo e que aconteceu em situações extremamente desafiadoras que é você trabalhar com professores que estão fazendo o curso e estão ao mesmo tempo trabalhando e que, segundo depoimento deles, muitos precisam pagar um substituto no dia em que se ausentavam da escola e também eu diria que faltaram alguns compromissos que foram feitos por ocasião do convênio, tipo que os professores seriam lotados na sua área de formação, isso não aconteceu, quer dizer foram coisas que dificultaram”. (professor-coordenador_C1)

Solicitamos que os professores formadores entrevistados sugerissem propostas para uma formação de formadores condizente com a realidade vivida. Notamos que o sentimento em relação ao planejamento e execução do projeto foram aspectos que mereceram destaque nas respostas, o que nos revela o quanto pesou na realização do trabalho dos mesmos.

“É necessário que se pense, estude, discuta, analise tudo antes de começar. Não que eu acredite que não deve haver mudanças no decorrer do processo, mas tem que ter uma base central, senão fica como o Magister: começou bem e terminou como brincadeira de mau gosto”. (professor formador_P1).

“Seja realizado um planejamento melhor, levando em consideração os custos, o material, a seleção dos professores, municípios comprometidos com a educação, entre outros”. (professor formador_P3).

“Um planejamento prévio do trabalho a ser realizado, com definição e perseguição de objetivos, metas e recursos disponíveis para evitar a descontinuidade”. (professor formador_P4).

“Que corrijam todas as distorções citadas. Que ao iniciar um curso estejam mais certos do que querem e como vão chegar lá. Não tratar às pressas o seu serviço como fizeram com o pessoal da ADS, pois contribuíram para que nós nos tornássemos incrédulos e bem constrangidos diante dos fatos”. (professor formador_P5).

Como se vê, os professores se ressentem do planejamento, não cumprido ou da falta de forma mais ampla, que abranja o Programa como um todo, desde o seu início até o final.

Um fato relevante que os professores formadores relataram foi quanto ao não cumprimento do pagamento pelas horas trabalhadas, o que ao nosso ver veio contribuir com a insatisfação de terem enfrentado dificuldades para a realização de um trabalho e por fim o não reconhecimento deste.

“O exercício da docência exige além de formação compatível, competência, condições de trabalho, salários condizentes a relevância da atividade, concessão de períodos remunerados para estudo e qualificação profissional e também esforço para vencer as dificuldades que são impostas pela jornada de trabalho”. (professor formador_P2).

“Que priorize a figura do professor, quanto ao pagamento dos mesmos; respeite aqueles que estão fazendo o curso e seu término seja respeitado”. (professor formador_P6).

Apesar dos problemas reais, sete dos oito professores formadores responderam acreditar na validade do trabalho da ADS, o que nos remete a um fazer, que para eles é permeado de significados e responsabilidades. Contribuir com a construção de outros professores é um sentimento constantemente presente e marcante no percurso.

“Sim. É um trabalho inicial fazendo um paralelo da teoria com a prática, despertando nos professores o saber ensinar com dignidade e sabedoria”. (professor formador_P2).

“Sim, foi um trabalho que muito contribuiu para o crescimento do aluno, especialmente no tocante às produções escritas, e que sem dúvida repercutiu na prática docente do professor-aluno”. (professor formador_P4).

“Acredito porque sou testemunha da evolução intelectual comprovada ao longo de nossa convivência. Este crescimento era tão evidente, que sentíamos orgulho ao nos lembrarmos do atraso em que eles chegaram nos primeiros meses de aula e a facilidade com que entendiam e desenvolviam as tarefas”. (professor formador_P5).

As acusações quanto ao não cumprimento dos acordos entre as instâncias responsáveis pelo projeto nos revela a marca ideológica que visa a terceirização do trabalho docente perfazendo um dos ditames do capital.

Toda a formação encerra um projecto de ação e de transformação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que tem lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se nesse confronto. (NÓVOA, 1992:31).

Percebemos que os professores formadores anseiam por direitos básicos assegurados como, condições de desenvolvimento profissional e de trabalho sem o desgaste constante com a preocupação orçamentária para o cumprimento de seus compromissos e, assim poderem realizar um trabalho sério, e serem profissionais respeitados e valorizados.

“O que nós estamos fazendo para a educação? Nós estamos sustentando, continuamos sustentando. Não estamos cumprindo nossa função social em sala de aula que é desconstruir tudo isso”.
(professor formador_P7)

O confronto entre o projeto e sua operacionalização, no jogo de forças e interesses, toma o professor cursista como o professor formador e mais ainda, a escola pública é quem sai perdendo.

O conjunto dos relatos dessa pesquisa é indicador de que houve o encontro da Universidade com a escola básica e conseqüentemente com a realidade do trabalho dos professores, que houve troca de experiências. E ainda que, saberes, práticas e concepções arraigadas no ideário pedagógico dos docentes, foram ressignificados.

Compreendendo a realidade, acreditamos na capacidade de serem encontrados subsídios para superação daquilo que se perfaz barreira para realização da tarefa docente. Subsídios através de conhecimentos e aprofundamento teórico para se entender os porquês dos determinantes sócio-políticos dominantes que no dizer de Lima (2001) minam e até destroem as melhores intenções e propósitos de emancipação humana. Para isso, se faz necessário o compromisso com a crítica e com a *práxis* docente com o intuito de fortalecer a função social da Universidade Pública, promover a democratização da qualidade de ensino.

3.7. Aprendizagens de sistematização metodológica do trabalho: as reuniões dos formadores

A fundamentação e planejamento da Ação Docente Supervisionada (ADS) do Programa Magister – UECE, se deu em forma de seminário. Aspectos referentes a explanação sobre o Programa, suas diretrizes e sistematização da ADS, além do planejamento do Seminário Introdutório nos pólos, foram abordados.

A sistemática de trabalho da ADS se deu em três momentos:

- Primeiro momento: previa o *acompanhamento da prática pedagógica*, através da observação sistemática e contínua que tinha como objetivo, identificar as ações de ensino pensadas e desenvolvidas na prática docente do professor-aluno em sala de aula. No projeto, essa dinâmica tinha como meta o desenvolvimento da ação reflexiva.
- Segundo momento: *mediação*. Entendida como espaço de socialização e confronto das práticas dos educadores envolvidos no trabalho da ADS. Os professores formadores se constituíam como mediadores são mediadores entre os professores-alunos, os seus saberes e a fundamentação teórica. Depois da observação e registro da atuação do professor-aluno em sala de aula, os professores formadores mapeavam suas impressões que seriam encaminhadas nos chamados “Encontros de Mediação”, que eram mensais, com duração de quatro horas e possibilitavam espaço para discussão da teoria veiculada na formação acadêmica vista como guia da efetivação da prática docente do professor-aluno em serviço.
- Terceiro momento: *síntese*. Previa a elaboração de um memorial (TCC), ou seja, espaço para a reflexão crítica problematizando a especificidade histórica da produção de ações e modos de sociabilidade construídos nas contradições.

O primeiro momento foi em 11 de setembro, quando nós tivemos o planejamento coletivo com todos os professores coordenadores de ADS. Nós tínhamos em cada pólo, um professor coordenador que com a continuidade esse professor era que vinha para Fortaleza para fazer o planejamento. Quando ele retornava para o seu pólo, juntava os professores e planejava os chamados encontros de mediação que dentro da proposta da ADS a gente encontra os sistemáticos mensais que era o momento em que os professores orientavam as atividades a serem realizadas no decorrer daquela época dentro da proposta da ADS. (professor-coordenador_C1).

De acordo com o registro das reuniões, foram trabalhados aspectos como: a história de vida do professor; o estágio, a *práxis* docente; o professor e o trabalho coletivo; o cotidiano da escola; um professor na memória; um bom professor. A fundamentação teórica sobre o ato de pesquisar (o que é pesquisar, técnicas de

pesquisa, instrumentos de pesquisa, tipos de pesquisa). Tais tópicos foram organizados em módulos, que seriam mais tarde trabalhados com os professores-alunos no decorrer do curso.

Apresentamos a seguir, a disposição dos temas, sua fundamentação teórica e objetivos dos módulos que se encontram no projeto inicial da ADS:

MÓDULO I - TEMÁTICA: REFLETINDO SOBRE A PROPOSTA DO ESTÁGIO

Do projeto do estágio

Da fundamentação teórica do estágio enquanto campo de conhecimento

Do profissional do magistério e do seu espaço de formação

OBJETIVO: exercitar a interlocução com a fundamentação teórico-metodológica do estágio. Ser partícipe de um processo de criação e de inovação na prática de estágio visando pensar, avaliar, auto-avaliar, sistematizar o próprio fazer pedagógico. Reconhecer-se enquanto profissional em processo de formação dentro dos vários espaços formativos: o curso, a instituição escolar na sua relação com a comunidade e com outras instituições sociais. Conhecer, discutir a proposta do estágio em todas as suas etapas.

EMENTA: a ação docente como espaço de reflexão teórica-prática e de mediação na construção/reconstrução dos saberes que a ação docente exige sobre a prática de estágio.

AVALIAÇÃO: desempenho nas atividades, participação nas discussões. Produção de textos, gráficos e outras formas de representação das informações obtidas. Acompanhamento das ações propostas e de aula no campo de trabalho das unidades escolares.

MÓDULO II - TEMÁTICA: REFLETINDO SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE – FUNÇÃO POLÍTICO-SOCIAL

OBJETIVO: discutir e planejar ações que propiciem análise e compreensão da função político-social da escola e do processo de planejamento (visando repensar a prática e os fundamentos da área específica de formação).

EMENTA: análise compreensiva dos princípios orientadores do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola – concepção de homem e sociedade – expressos no PPP, no PDE (Programa de Desenvolvimento da Escola), nos planos e no projeto curricular da escola.

AValiação: a partir de análises, reflexões e conclusões alcançadas, bem como da elaboração de texto orientador, instrumentalizador da ação docente. Acompanhamento das atividades docentes na unidade escolar.

MÓDULO III - TEMÁTICA: REFLETINDO SOBRE OS ELEMENTOS DO PROCESSO DIDÁTICO E DE ENSINO

OBJETIVO: aprimorar o fundamento teórico dos princípios e métodos da ação docente. Articular fundamentação teórica e formas de organizar as atividades de ensino-aprendizagem. Discutir, planejar e definir modos de intervenção na prática.

EMENTA: atividades de regência, co-regência, mini-cursos, palestras, seminários, oficinas e outras ações junto à escola, à família, à comunidade acadêmica e escolar.

AValiação: a partir do desempenho no planejamento e preparação das ações e da qualidade das experiências realizadas. Produção de relatórios. Acompanhamento da atividade docente na unidade escolar.

MÓDULO IV - TEMÁTICA: REFLETINDO SOBRE O COTIDIANO DA ESCOLA

OBJETIVO: socializar, oferecer à comunidade escolar e acadêmica os resultados da sistematização de experiências e análises que fundamentem e potencializem a ação docente no desenvolvimento da aprendizagem escolar.

EMENTA: atividades de regência de temáticas específicas do conhecimento da área de formação.

AValiação: participação e acompanhamento em atividades na unidade escolar, de planejamento e execução. Desempenho docente no cumprimento das ações planejadas, de acordo com os objetivos previstos, conteúdos e metodologia trabalhados.

MÓDULO V E VI - TEMÁTICA: MEMORIAL

OBJETIVO: orientar e instrumentalizar para a produção ao memorial de formação.

EMENTA: orientação, acompanhamento da elaboração do memorial de formação.

AValiação: oferecer pareceres, recomendações, sugestões e análises no decorrer da produção do memorial. Definição de estratégias de atendimento individual e coletivo para as orientações.

MÓDULO VII - TEMÁTICA: MEMORIAL

OBJETIVO: sistematizar, revisar, concluir o memorial de formação.

EMENTA: revisar, acompanhar a editoração final do memorial de formação.

AVALIAÇÃO: oferecer pareceres, recomendações, sugestões e análises no decorrer da produção do memorial. Definição de estratégias de atendimento individual e coletivo, orientações e entrega do memorial.

É preciso, pelas falas dos formadores (anteriormente apresentadas) que do terceiro módulo em diante nesse projeto de ADS, ou seja, àqueles referentes à Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, sofreram interrupções e descontinuidade.

Para melhor esclarecer esses módulos e na busca de operacionalizá-los, os coordenadores de estágio pensaram um detalhamento sistematizado, onde o professor, enquanto sujeito de uma ação, ou melhor, de uma profissão faria um resgate de sua vida pessoal e profissional. Esse movimento caminharia em busca da reflexão e da compreensão do individual para o coletivo e do coletivo dos docentes para sua localização na sociedade. Verificamos ainda que o registro escrito como forma de sistematização da relação teoria e prática é o fio condutor que une todas as atividades. O projeto dessa trajetória foi divulgado inicialmente entre os professores, por meio de material impresso e mais tarde registrado no livro *Dialogando com a Escola* da Coleção Magister, do qual já falamos anteriormente.

Porém, relatos dos formadores expressam, que a base conceitual que deveria ser orientada por teorizações crítico-reflexivas, não foi intensamente abordada. Predominou ainda o teor técnico de orientação dos trabalhos da ADS:

“As reuniões eram mais para direcionar o como fazer. Senti falta de um trabalho mais voltado para esclarecimento acerca da proposta e os objetivos a serem percorridos”. (professor formador_P2)

“A revisão teórica passou sempre pelo bom professor e sua prática. O que é ser um bom professor!?. Aspecto puramente técnico”. (professor formador_P7)

Foram realizadas pelos alunos e orientados pelos formadores, leitura e fichamento de alguns textos sobre o papel da pesquisa educacional e seu caráter formativo. Apresentamos a seguir o resumo do material que servia de referencial teórico para formadores e formandos:

TEXTO I: ANDRÉ, Marli E. D. A. A PESQUISA NO COTIDIANO ESCOLAR. (FEUSP). Texto apresentado no VII Encontro de Pesquisadores da Região Sul. Porto Alegre, novembro de 1987. De acordo com André (1987), vêm ocupando lugar

de destaque entre as pesquisas educacionais, os estudos que focalizam as situações específicas do cotidiano. Nesse sentido, a autora mostra a pesquisa do tipo etnográfica, voltada para as experiências e vivências tanto dos indivíduos quanto dos grupos, como um momento propício para um contato direto e prolongado do pesquisador com as pessoas, as situações e os grupos selecionados. Esse é primordialmente o fator que, segundo André (1987), diferencia a pesquisa etnográfica dos outros tipos de pesquisa. Vale ressaltar que a autora, ao explicitar a abordagem do tipo etnográfica, enfoca o cotidiano da vida escolar, uma vez que este se apresenta como um elemento essencial na compreensão da escola e como esta se desempenha seu papel socializador. Dessa forma, a autora acena para três dimensões basilares que envolvem o estudo do cotidiano escolar: a primeira diz respeito ao clima institucional e medeia a práxis social e os acontecimentos internos da escola; a segunda dimensão refere-se ao processo de interação de sala de aula, na qual são envolvidos de forma direta os professores e os alunos; e a terceira dimensão compreende a *história de cada sujeito* expressada no dia-a-dia da escola. Em suma, a autora apresenta, ao longo do texto, o que se compreende por pesquisa do tipo etnográfica, colocando o enfoque no cotidiano escolar e justificando o porquê de tal enfoque.

TEXTO II: MYNAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; Gomes (Orgs.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994. P. 9-29. O eixo da reflexão de Minayo gira em torno, como o próprio título apresenta, dos *desafios* encontrados pela *pesquisa social*, isto é, dos questionamentos a respeito da cientificidade das Ciências Sociais. Tais questionamentos levantados são postos em pauta pelo fato de que, no mundo Ocidental, a ciência seja vista como uma forma hegemônica da construção da realidade, o que a transforma em mito, sem levar em conta que ela se constitui apenas como uma das formas pelas quais o ser humano busca para o conhecimento da realidade. A autora defende que as Ciências Sociais hoje, como no passado, continuam na pauta de plausibilidade enquanto conhecimento científico. O problema estaria em saber se seguiria os caminhos das ciências estabelecidas, o que empobreceria seu próprio objeto, ou, se encontraria seu núcleo mais profundo, deixando de lado a idéia de cientificidade. Nesse sentido, Minayo retoma os critérios gerais que distingue as Ciências Sociais, sem, contudo, desvinculá-la dos princípios da cientificidade, ei-los:

1. O objeto das Ciências Sociais é *histórico*, pois as sociedades humanas existem num determinado espaço possuidor de formação social específica e cujas características fundamentais são a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade;
2. O objeto das Ciências Sociais possui consciência história, ou seja, os seres humanos, grupos e sociedade dão significado às suas ações;
3. Nas Ciências Sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto;
4. As Ciências Sociais é intrínseca e extrinsecamente ideológica;
5. O objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo.

Em síntese, é sobre esse caráter essencialmente qualitativo das Ciências Sociais, como também da metodologia como forma adequada de reconstrução teórica de seu significado que trata o texto de Minayo.

TEXTO III: Como encaminhar uma pesquisa?

O conteúdo do texto versa sobre os seguintes tópicos:

1. **O que é pesquisa**, definida como o procedimento racional e sistemático que propicia respostas aos problemas levantados;
2. **Por que se faz pesquisa**, no qual são apresentados dois grupos que determinam a realização de uma pesquisa: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática;
3. **O que é necessário para se fazer uma pesquisa**. A autora elenca para o êxito de uma pesquisa dois pontos essenciais: a) qualidades pessoais do pesquisador, dentre elas estão o conhecimento do assunto a ser pesquisado, a curiosidade, criatividade, integridade intelectual, atitude autocorretiva, sensibilidade social, imaginação disciplinada, perseverança, paciência e confiança na experiência; b) recursos humanos, matérias e financeiros.
4. **Por que elaborar um projeto de pesquisa?** Segundo o texto, faz-se necessário a elaboração de um projeto de pesquisa pelo fato de ser uma atividade realizada a longo prazo e, como tal, exige um planejamento que envolve a formulação do problema, a especificação de seus objetivos, a construção de hipótese, a operacionalização dos conceitos, etc.
5. **Quais os elementos de um projeto de pesquisa?** No texto são abordados os seguintes elementos: a elaboração do problema, construção da hipótese, identificação do tipo de pesquisa, operacionalização das variáveis, seleção da amostra, elaboração dos instrumentos e determinação da estratégia de coleta

de dados, determinação do plano de análise dos dados, previsão da forma de apresentação dos resultados, cronograma da execução da pesquisa e definição dos recursos humanos, materiais e financeiros a serem alocados.

TEXTO IV: MICHEL, Thiollent. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo. Cortez, 1994. Embasado no pensamento de Kincheloe, o autor apresenta a pesquisa-ação como algo sempre concebido em relação à prática, ou seja, ela existe com a finalidade de melhorar a prática. Assim, o texto mostra as características básicas da metodologia da pesquisa-ação como: Contínua intervenção no sistema pesquisado, envolvimento dos sujeitos da pesquisa na mesma, mudanças seguidas da ação, ditadas pela reflexão, objetivos, bem como apresenta os aspectos da metodologia de pesquisa-ação.

Esses textos visavam o embasamento teórico para a formação do professor pesquisador e reflexivo.

O relatório das atividades da Ação Docente Supervisionada do Programa Magister – UECE ocorridas de março de 2001 a setembro de 2002 nos apontou:

1. A atuação dos professores formadores de ADS:

- *acompanhamento da prática pedagógica no cotidiano da escola (8 horas):*
- *reuniões de planejamento mensais (4 horas) _ impressões mapeadas para encontro de mediação;*
- *reunião de mediação (4 horas) _ discussão da teoria que embasava a ação docente;*
- *trabalho com estudos orientados (4 horas).*

Tais atividades perfaziam uma carga horária de 20 horas mensais.

2. Resultados observáveis sobre a ADS:

- *realização de dois grandes seminários envolvendo todos os professores orientadores e coordenadores da ADS;*
- *foram 13 reuniões com os coordenadores de ADS, 14 reuniões de mediação e, no mês de setembro iniciou-se os estudos orientados com tempo integral;*
- *produção de dois livros para a ADS: A hora da prática e Dialogando com a escola;*

- *escolas localizadas em diferentes áreas, variando de 1 a 80 km da sede, prevalecendo um número de escolas com maior distância;*
- *difficuldade de acesso a essas escolas e falta de transporte para o deslocamento;*

3. Dificuldades:

- *administrar o grande número de professores e alunos da ADS;*
- *atraso de pagamento;*
- *paralisação dos professores formadores;*
- *realizações sistemáticas das visitas ao campo de estágio;*
- *falta de tempo para estudo e realização das tarefas, por parte dos professores-alunos;*
- *nível dos alunos;*
- *estrutura física das escolas onde acontecem os encontros entre professores formadores e professores-alunos;*
- *cumprimento do horário por parte do professor-aluno.*

Devido à própria natureza do curso e também pela dificuldade financeira, a proposta foi sofrendo algumas modificações. Ocorreram duas paralisações de professores formadores como consequência do não pagamento pelas horas aulas trabalhadas: a primeira em julho e agosto de 2002 e a segunda de julho de 2003 a janeiro de 2004. Ainda hoje a universidade tem débitos com relação a esses professores que trabalharam. Tal fato marcou negativamente a proposta da ADS, pois quando da convocação de professores para o trabalho nos pólos, muitos tinham problemas já que a ADS, o Programa Magister não pagava ajuda de custo. Eles tinham um contrato fixo, tinham uma carga horária de 20 horas por mês.

O trabalho considerado de maior relevância pelos cursistas, foi de acordo com Coelho (2005), o trabalho com os projetos de intervenção. O registro desse momento é encontrado em Pimenta e Lima (2004), quando a professora de ADS, Ana Rita Lucena Lima descreve uma experiência significativa envolvendo alunos, pais e comunidade da cidade de Várzea Alegre, no interior do Ceará.

Apesar dos entraves e dificuldades (...), as análises apontam que houve mudanças nas percepções dos professores-alunos, em relação a aspectos metodológicos do processo ensino-aprendizagem, às concepções de ensino, (...). O enfoque mais evidente diz respeito ao desenvolvimento de Projetos de Trabalho que tiveram impactos na dinâmica da escola e oportunizaram a integração entre os professores e alunos.(COELHO, 2005:97).

Podemos observar que atividades como reuniões com professores, elaboração de material didático, publicação de livros, aulas de campo, seminários e documentários, foram realizadas durante o processo de ADS. Tais aspectos configuraram-se formativos uma vez que procuravam socializar os resultados, tornar o material didático conhecido, discutir e definir metodologias de trabalho.

Como o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) não foi realizado, em novembro de 2004 aconteceu um Seminário de Encerramento do Curso com duração de 15 horas. Foi trabalhado o livro O Estágio numa Perspectiva Interdisciplinar.

“Sempre houve quebra no Magister. A ADS foi concluída fragmentadamente e descontextualizada”. (professor formador_P7)

Dentro de todas essas contradições e paradoxos, os professores formadores, participaram de um projeto que fez parte da sua formação contínua.

O Magister teve como qualidade o fato de professores da rede pública, próximos a aposentadoria e aqueles dos lugares mais longínquos terem a oportunidade de obter o nível superior.

Observamos a parte pública das Universidades Públicas sucateada, revelando a falta de prioridade por parte dos governantes. Enquanto uma grande parte dessa mesma Universidade oferece cursos pagos com profissionais que realizam trabalhos terceirizados, dificultando a luta por concursos públicos que estão cada vez mais escassos.

A forma como as ações são desencadeadas na área de formação de professores e análise dos acontecimentos do Magister, denotam a dificuldade de um trabalho mais reflexivo. A ação dos formadores está encontrando empecilhos sérios para a viabilização de um trabalho crítico, analítico e contextualizado.

No entanto, como política pública, o Magister se inseriu em mais um Programa de formação sequelado pelas mazelas próprias dos programas oficiais em

governos neoliberais. Onde o foco situou-se nos resultados que interessavam ao sistema, evidenciando assim, o distanciamento de uma política de formação dos profissionais da Educação com valorização do trabalho docente.

CONCLUSÃO

Tentamos deixar nesse trabalho, a idéia de continuidade, de forma que ele expressasse o movimento e a totalidade do objeto investigado. Pensamos ser mais adequado desenvolver o que convencionalmente é chamado de *Conclusão*, na perspectiva de um ponto de partida e de chegada, ou seja, nela deverão estar as respostas às questões dessa pesquisa que estão apresentadas na Introdução. Buscamos ainda, desvendar o processo de construção da formação do professor formador inserido no contexto de ideologia das políticas atuais que tentam confundir e alienar os ideais e a consciência dos educadores e, a partir daí, compreender a ação do professor e sua busca por formação para se manter no mundo do trabalho.

Entendendo o trabalho do docente formador de ADS enquanto *práxis*, que se refere ao domínio dos conteúdos nas diversas áreas do saber e do ensino, à própria prática didático-pedagógica e, acima de tudo, à compreensão da política educacional na qual essa prática se insere, pressupõe, além de tudo o entendimento da dupla relação entre a teoria e a prática.

Assim, na intenção de elaborar as conclusões desta investigação, retornamos aos objetivos inicialmente nela anunciados:

- *Compreender os processos formativos dos professores formadores do programa Magister da Universidade Estadual do Ceará, ocorridos no decorrer de seu trabalho, enquanto orientadores de ADS;*
- *Investigar o trabalho dos professores formadores do programa Magister-UECE, bem como suas histórias de vida e formação;*
- *Analisar o Programa Magister-UECE em seus fundamentos teóricos e propostas de prática docente, que visem a formação dos seus formadores e conseqüentemente a formação dos seus alunos;*
- *Estudar a atuação dos formadores de ADS e a formação que receberam para o cumprimento das suas funções de orientadores.*

Pelo que foi exposto ao longo desta investigação, podemos afirmar que a resposta à grande pergunta anunciada no primeiro bloco de questões – **Como o professor formador dos cursos de professores constrói sua própria formação?**

– está ancorada na compreensão do aspecto alienante da sociedade capitalista, tendo o trabalho como mercadoria. Frente as exigências do mercado e a crise da Universidade e suas “parceirias”, o formador enfrenta a grave crise do (des)emprego e das condições de trabalho. Mesmo que aparentemente coletivo, o trabalho é individual e o formador conta mesmo é com suas experiências e saberes. Devido ao aligeiramento da formação, não há tempo para uma reflexão sobre a realidade do trabalho no contexto neoliberal e seus determinantes. Mesmo assim, os formadores revelaram a preocupação em denunciar os desencontros entre o projeto e o que foi vivenciado. Preocupavam-se em possibilitar a posição do professor como agente transformador. Alguns deles assumiram uma postura de crítica radical ao sistema capitalista. Tentaram manter o compromisso com o conhecimento e com o papel reflexivo do professor.

A partir da compreensão do contexto neoliberal, de terceirização e precarização do trabalho, mesmo nessa contradição, a formação dos formadores da ADS do Programa Magister se fez por meio de:

1. saberes da experiência;
2. saberes pedagógicos;
3. revisão teórica que a experiência ofereceu;
4. aprendizagens decorrentes da leitura de mundo sobre a realidade das escolas e dos alunos. Tais aprendizagens proporcionaram uma visão política de luta por melhor qualidade da Educação e formação de professores;
5. aprendizagens de sistematização do trabalho (reuniões).

O compromisso de investigar acerca da formação recebida para o trabalho na ADS buscou ainda, identificar **quem eram esses formadores**, o que nos revelou que na grande maioria eram professores que prestavam serviços à UECE, ou seja, exerciam no caso da ADS um trabalho terceirizado. Ao investigarmos **quais locais de formação contínua foram oferecidos aos professores formadores pelo Curso Magister**, pudemos notar que a função de acompanhar a prática dos professores-alunos da ADS se configurou para os professores formadores um espaço de formação contínua, uma vez que no confronto com a realidade de trabalho daqueles alunos, e até mesmo questões relacionadas a conhecimentos científicos e metodológicos acerca do trabalho docente. Foi possível notar que os

formadores, em alguns momentos puderam acompanhar o crescimento dos professores-alunos. Perceberam também que o seu papel de formador foi solidificado através das relações estabelecidas neste trabalho, no confronto com as políticas que determinam os acontecimentos educacionais no contexto onde o professor está inserido. A atuação como docentes remeteu ao compromisso com a reflexão e com a crítica, principalmente porque, o professor formador é também partícipe dos projetos e programas educacionais. Um outro aspecto que se configurou para os professores formadores como um espaço de formação contínua foi a fundamentação teórica, que através de leituras, discussões e reflexões embasou o trabalho com os livros produzidos para o Programa, bem como textos que mobilizavam conhecimentos que seriam mais tarde ministrados nas disciplinas específicas.

Em relação às **condições de trabalho do professor formador para realização de suas práticas**, verificamos que o Programa acontecia aos finais de semana, uma vez que a grande maioria dos professores-alunos exercia o magistério cumprindo carga horária semanal. Essa decisão pelos finais de semana trouxe alguns desafios como, por exemplo: o deslocamento. No caso das visitas às escolas, registraram que eram distantes até 70km dos pólos, além deste, considerar também que os formadores trabalhavam durante toda a semana, alguns deles ministravam aulas regulares. Observamos que registraram falta de condições para exercerem um melhor trabalho, devido à falta de estrutura das escolas e também de recursos para incremento de bibliotecas e material didático.

Percebemos que a terceirização do trabalho docente no Magister, evidenciou uma característica do trabalho no contexto neoliberal. Esses professores se sujeitaram a cargas horárias extensas, viagens longas e outros desafios com o objetivo de complementação de renda. Com a mudança de gestores municipais, muitos prefeitos não honraram o compromisso estabelecido nos convênios e assumidos por seus antecessores, o que resultou em prejuízos para a realização do trabalho da ADS, uma vez que toda a infra estrutura do Programa como, condições de deslocamento, material e pagamento dos professores formadores foi prejudicada. Trabalhar em condições adversas, desafiadoras e o não recebimento pelas horas trabalhadas foram o estopim para as duas paralisações de professores formadores da ADS. As condições de trabalho dos professores formadores decorreram das

condições objetivas determinadas pelo capitalismo e da força do contexto social, que dispersam as lutas do professor pela valorização do magistério. Verificamos que a realidade dos professores vincula-se aos problemas estruturais da sociedade capitalista brasileira na atualidade, suas políticas de educação, saúde, emprego, moradia entre outras. Diante disso, o trabalho do formador traz em si as marcas desse tempo histórico, das políticas educacionais para formação de professores. Eles são os novos agentes sociais.

A questão **Quais as dificuldades encontradas pelos formadores** foi além dos problemas enfaticamente denunciados. Verifica-se luta do professor pelos seus direitos básicos de cidadão. A escassez dos recursos, bem como a descontinuidade das ações, acarretaram um descrédito em relação à proposta da ADS e ao Programa como um todo. Em decorrência das mudanças de percurso, o TCC não aconteceu e um Seminário foi realizado como forma de encerramento do trabalho da ADS.

Passados cinco anos, os problemas citados em Lima (2001) se repetem e alguns deles com maior agravamento, são eles:

- a formação acadêmica deficitária;
- a prática pedagógica sacrificada por atitudes de *ativismo*;
- a correria pela sobrevivência;
- o cansaço e o desgaste;
- a sobrecarga de conciliar trabalho e estudo;
- a falta de autonomia;
- a perda de direitos historicamente adquiridos; e
- a proletarização progressiva.

Além desses, as dificuldades decorrentes da falta de pagamento, comprometeu de forma significativa o desenvolvimento do trabalho da ADS.

Como constroem sua própria formação, nos remete ao fato de que o atropelamento das ações do Magister, afetou a formação dos formadores. Suas falas estão presas às questões de infra-estrutura e às condições de trabalho. Ficou entretanto a consciência dos limites, principalmente pelas questões que envolvem as

políticas públicas. Evidencia-se a carência de uma formação embasada na reflexão, na articulação entre teoria e prática, além da análise do contexto onde através da crítica busca-se desvelar a realidade num movimento dialético de compreensão do trabalho do professor frente às condições, onde essa ação é efetivada.

Diante destas formulações, entramos agora no segundo bloco de questões que indagam sobre **o Curso Magister, no que se refere a sua definição; o tipo de formação que ofereceu; como a proposta foi elaborada; se a proposta de trabalho era conhecida pelos professores e; quais seus fundamentos teóricos e suas práticas pedagógicas.**

O Programa Magister compreendeu os Cursos de Formação Docente em Nível Superior e destinava-se a professores em exercício da rede pública municipal e estadual de ensino do Ceará. De acordo com a LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, todos os professores teriam que concluir o ensino superior. A formação oferecida nesta iniciativa envolveu três áreas básicas: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. Portanto, cursos de Licenciatura Plena, com carga horária de 3.600h/a integrando um total de três anos e seis meses.

Segundo dados da SEDUC, cerca de cinco mil professores da rede pública de ensino não apresentavam nível superior, então para cumprir as exigências da LDB, em 1999 com o intuito de pensar o Programa, a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, convocou as Universidades Públicas (UFC, UECE, UVA E URCA) e foi formado um grupo de trabalho composto também pela APRECE (Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará), a UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação), a APEOC (Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Ceará) e o SINDIUTE (Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação), como representação do professorado. Foi um projeto formatado e concebido a partir de uma longa discussão. Por um lado, as Universidades enquanto órgãos formadores e, por outro lado as instituições representativas dos municípios e sindicatos dos professores e a Secretaria de Educação. Foi um ano de trabalho, pois era necessário além de se pensar no Programa propriamente dito, precisaria também de toda uma sensibilização e mobilização dos Municípios envolvidos para adesão ao Programa. Como ficou a critério do professor escolher e decidir se faria ou não o curso. Então a meta após

esse movimento de adesão ao programa ficou em torno de 3500 professores da rede pública de ensino. Devido a abrangência da UECE no Estado, esta ficou com a maior meta, dois terços dos professores, que seria 2300 alunos. O trabalho se deu em vinte pólos localizados nas cidades onde tinha unidade acadêmica da UECE e em doze dos 21 CREDES. Ao todo 58 turmas em 82 municípios.

O desafio do Programa Magister configurou-se em formar esse profissional em serviço, onde teoria/prática era discutida numa dimensão reflexiva e crítica, possibilitando o desenvolvimento de atitudes e habilidades específicas, da capacidade de socialização do professor. Houve a tentativa dos coordenadores em fazer um aprofundamento sobre a proposta de formação no que se refere a sua base conceitual não foi explorada como deveria, uma vez que, ao longo do processo de formação vinculava-se a proposta reflexiva crítica, orientada por teorizações que tivessem como elemento central princípios e estratégias que possibilitassem a reflexão e análise de cada objeto discutido.

A constatação dessa conjunção de problemas conduziu-nos ao terceiro bloco de questões que se inicia pela indagação sobre a **proposta teórica da ADS e seu desenvolvimento**.

Observamos que o fundamento básico foi *a reflexão na e sobre a ação*, o que foi reforçado pelos depoimentos e exposições das pessoas envolvidas nesta investigação, aparece claramente a tentativa, a aplicabilidade da perspectiva reflexiva de formação, norteadas pela orientação interdisciplinar, articulação teoria e prática; construção de um agir compartilhado e, o desenvolvimento de uma visão de totalidade do fenômeno educativo. Tais aspectos eram trabalhados pelos professores-alunos nos seus locais de trabalho e a ADS teria o papel de observar a prática desse aluno.

Durante os momentos de planejamento, os coordenadores dos pólos juntamente com os demais coordenadores do Programa se reuniam em Fortaleza uma vez ao mês, e depois retornavam aos seus pólos onde reuniam todos os professores e planejavam os chamados encontros de mediação.

A Ação Docente Supervisionada foi fundamentada nos seguintes objetivos:

- Reflexão sobre a formação do professor-aluno;

- A prática pedagógica do professor-aluno à luz de uma teorização que possibilite a sua análise;
- Desenvolvimento de suas capacidades profissionais e pessoais;
- Contextualização da escola e da sala de aula na dimensão da política educacional do estado e do município.

Quanto ao tipo de orientação recebida para o desenvolvimento de seu trabalho, alguns relatos demonstram o não aprofundamento no que se refere a base conceitual da proposta e também as condições de trabalho que esses professores iriam encontrar.

Chegamos a última indagação do terceiro bloco de questões, que questiona sobre **as possibilidades e os limites de desenvolvimento da ADS no Magister**. O Magister com toda a sua preocupação, proporcionou aos professores próximos a aposentadoria e aqueles dos lugares mais longínquos a oportunidade de obter uma Licenciatura.

Diante do que foi possível constatar na investigação, persiste ainda uma formação mais burocrática e operacional. Ao invés de ser trabalhado o cerne, configurou-se numa formação técnica – o como fazer operacionalizando – evidenciando assim, a carência de uma formação fincada em critério político-pedagógico, buscando-se a crítica enquanto critério filosófico que perfaz a razão e a reflexão. Persiste a pergunta: até que ponto a reflexão crítica sobre a realidade do trabalho docente foi realizada? Podemos dizer que o vivido durante o processo, de certa forma, não pressupõe uma análise crítica do contexto social no que diz respeito às condições mínimas de realização de um trabalho que contemple a democratização da qualidade de ensino. Professores assim formados deixam lacunas durante o percurso da docência, pois compreendendo o conhecimento como uma espécie de teia, uma base alicerçada em conhecimentos históricos, pedagógicos, políticos, aliada a uma história de vida pressupõe requisitos para o exercício da docência enquanto *práxis*, negando-se a perspectiva técnica de formação. Até que ponto essa formação de formadores reflete nos alunos da escola de ensino fundamental e médio onde esses professores-alunos ensinam ou vão ensinar? Até que ponto os formadores são sensíveis aos problemas dos alunos? A presente pesquisa não dá

conta de respostas para essas indagações, entretanto, os espaços e a amplitude das contribuições do Programa nos levam a levantar novas questões e reflexões.

As constatações de melhoria na prática pedagógica, não devem mascarar o desrespeito aos educadores envolvidos no Programa, bem como a desvalorização do trabalho docente, por parte dos governos, a medida que direitos às condições mínimas de estudo e trabalho lhes são negadas. Não podemos calar as vozes daqueles que lutam por uma formação, que assegura ao educador o exercício de sua profissão com dignidade contemplando a emancipação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (Org). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____; TAVARES, José. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Almedina, 2003.

ALMEIDA, Ana Maria B; LIMA, Maria Socorro Lucena; SILVA, Silvina Pimentel, (Orgs...). *Dialogando com a escola: reflexões do estágio e da ação docente nos cursos de formação de professores*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

AQUINO, Julio Groppa e MUSSI, Mônica Cristina. *As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate*. *Educ. Pesqui.*, jul./dec. 2001, vol.27, no.2, p.211-227. ISSN 1517-9702.

ARCE, Alessandra. *A formação de professores sob a ótica construtivista. Primeiras aproximações e alguns questionamentos*. In: DUARTE, Newton. *Sobre o construtivismo: contribuições para uma análise crítica*. Campinas: Autores associados, 2000.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

BEILLEROT, Jacky. *La formación de formadores*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1996.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

- BURIOLLA, Marta A. Feiten. *O estágio supervisionado*. São Paulo: Cortez, 1999.
- CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado. *Programa Todos pela Educação de Qualidade para Todos*. Fortaleza, 1995.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- COELHO, M. V. L. *Saberes da Experiência e Formação Inicial: O Caso do Magister no Ceará*. 2005. Dissertação de mestrado – FE/UFC, Ceará.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez. 1998.
- CUNHA, Maria Isabel. “*Ensino como mediação da formação do professor universitário*”. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação*. Brasília: Plano Editora, 2001.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Estágio Supervisionado na formação docente*. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S; SOUSA, Luciana Freira E. C. P. (Orgs). *Políticas educacionais, práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 p. 113-122.
- DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto Editora. 1997.
- FRANCO, Maria Estela Dal Pai. “*O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional*”. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação*. Brasília: Plano Editora, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2001.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; FURTADO, Elizabeth Bezerra, (Orgs.). *Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. "*Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?*". In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M. S. L. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. 2001. Tese de doutorado – FE/USP, São Paulo.

_____; SALES, Josete O.C.B. *Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

_____; SILVA, Silvina P. *Estágio docente numa perspectiva interdisciplinar*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004.

_____;. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004.

NÓVOA, Antônio (Org.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *A supervisão na formação de professores – da sala à escola*. Porto: Porto Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. "*A prática (e a teoria) docente ressignificando a didática*". In: Oliveira, Maria Rita N. S. (Org.). *Confluências e Divergências entre didática e currículo*. São Paulo: Papirus, 1998.

_____, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2001.

_____; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior.* São Paulo: Cortez, 2002.

_____; GHEDIN, Evandro (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LIMA, Socorro Lucena. *Estágio e Docência.* São Paulo: Cortez, 2004.

RABELO, J. *A pedagogia do movimento sem terra: para onde aponta o projeto de formação de professores do MST?* 2005. Tese de doutorado – FE/UFC, Ceará.

SCHON, Donald. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

UECE, Universidade Estadual do Ceará. Programa Magister. Fortaleza: 2000.

_____, Ação Docente Supervisionada - Sistemática de Trabalho. Fortaleza: 2001.

ZEICHNER, Ken. "Novos caminhos para o *praticum*: uma perspectiva para os anos 90". In: NÓVOA, Antônio (Org.), *Os Professores e a sua Formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ANEXO I

Questionário aplicado aos professores formadores da ADS do Programa Magister

I. Identificação

Nome (opcional):

Data de nascimento: ____/____/____

Telefone: _____

Sexo: _____

E-mail: _____

Relate brevemente sua história de vida:

II. Formação

III. Dados profissionais

- a) Tempo de Magistério:
- b) Ingresso no ensino superior:
- c) Disciplina(s) que tem lecionado nos últimos anos na Universidade:
- d) Ingresso no curso Magister

IV. Formação contínua

-Quais foram os espaços de formação contínua (ou em serviço) que você participou nesse período da ADS?

V. Destaque as principais reuniões da orientação de ADS que você participou e escreva um pouco sobre cada uma delas:

VI. Como foram trabalhados os livros: A hora da prática, Dialogando com a escola, Aprendiz da prática docente e Estágio e interdisciplinaridade?

VII. Os alunos de ADS e o processo formativo do formador

- a) Você visitou seus alunos em seus locais de trabalho? O que você verificou?
- b) Quais as principais características dos seus alunos na ADS?
- c) Para sua própria formação em serviço, quais as aprendizagens decorrentes dessa experiência?
- d) No acompanhamento dos alunos de ADS, que aspectos de crescimento profissional você teria a destacar?
- e) Como você definiria sua experiência com a ADS do Magister?
- f) O que você **louva** na formação dos formadores do Magister?
- g) O que você **lamenta** ter acontecido na formação dos formadores do Magister?

h) O que você **sugere** para outro Curso, como proposta para a formação de formadores?

VIII. A ADS e as outras disciplinas:

- a) Que diferença você faz entre a ADS e as outras disciplinas?
- b) Você acredita na validade do trabalho de ADS?
- c) O que poderia ter sido melhor?
- d) Qual a diferença que você faz entre os alunos dos cursos regulares da Universidade e os alunos dos programas especiais, quanto a:

- Participação nas aulas:
- Interesse:
- Relação entre os colegas:
- Relação professor X aluno:
- Interpretação de textos:
- Produção textual:
- Outras aprendizagens:

f) O que ajudou, e o que atrapalhou o trabalho que você desenvolveu com seus alunos?

c) Trace um perfil dos seus alunos da ADS:

IX. Notas relevantes

Você teria mais alguma observação a fazer ou fato relevante para nos contar sobre suas viagens (a trabalho docente)?

ANEXO II - A

Discurso de Abertura do Seminário Introdutório



Universidade Estadual do Ceará - UECE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

COORDENADORIA DE PROJETOS ESPECIAIS - COPE

Prezado Professor-aluno do Programa Magister/Ceará

Fortaleza, 06 de outubro de 2000.

A Universidade Estadual do Ceará, a Pró-Reitoria de Graduação e o Centro de Educação abraçam você, professor-aluno do Curso Magister/Ceará. Queremos ser participantes dessa luta pela valorização do magistério, no Ceará.

O Programa Magister/Ceará promovido pela Secretaria da Educação Básica do Estado — SEDUC, fruto de um processo de discussão com as universidades públicas (estaduais e federal), o Conselho de Educação — CEC e os sindicatos dos professores, objetiva oferecer cursos nas áreas de Linguagem e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática, para os professores da rede pública de ensino estadual e dos municípios que aderiram ao Programa, com vistas à melhoria da qualidade da educação pública em nosso Estado. O curso desenvolver-se-á através de uma dinâmica curricular que possibilitará:

- a) integração de Núcleos Temáticos organizados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, trabalhados na perspectiva de cada série ou ciclo;
- b) articulação entre a teorização do conhecimento, a prática docente do professor-aluno e o Projeto Pedagógico da Escola, analisando-se filosofias e práticas educativas na dimensão das políticas públicas de educação;
- c) análise e produção de materiais de ensino, na perspectiva da inovação, da criatividade e da atualização, estimulando o professor-aluno a uma avaliação permanente desses materiais;
- d) exercício permanente de reflexão sobre a prática pedagógica do professor-aluno, contextualizando-a e analisando-a através da pesquisa e da ação docente supervisionada;

e) desenvolvimento de um trabalho de reflexão no decorrer do curso;

f) exercício de auto-avaliação contínua do professor-aluno em relação ao seu desempenho profissional.

Estamos com a Secretaria de Educação do Estado e dos municípios nessa busca de caminhos, tentando aprender com as possibilidades e as diversidades. Esperamos que esse seja um tempo de aprendizagens múltiplas e de grandes lições para formadores e formandos, um tempo de esperança! Seja bem-vindo!

REITOR

Prof. Dr. Manassés Claudino Fonteles

VICE-REITOR

Prof. Francisco de Assis Moura Araripe

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Prof. Fábio Perdigão Vasconcelos

ASSESSORA TÉCNICO-PEDAGÓGICA DA PROGRAD

Profa. Dra. Meirecele Calíope Leitinho

DIRETORA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO

Profa. Lúcia Helena Fonsêca Grangeiro

VICE-REITORA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO

Profa. Maria Marina Dias Cavalcante

COORDENADORA DE PROJETOS ESPECIAIS

Profa. Maria do Socorro Lucena Lima

ANEXO II - B

Gestores em atuação no início do Programa Magister



Universidade Estadual do Ceará-UECE

REITOR

Prof. Dr. Manassés Claudino Fonteneles

VICE-REITOR

Prof. Francisco de Assis Moura Araripe

CHEFE DE GABINETE

Dr. Manoel Edmilson Nascimento

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Prof. Dr. Fábio Perdigão Vasconcelos

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Prof. Dr. José Jackson Coelho Sampaio

PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO

Profª. Maria do Socorro Ferreira Osteme

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

Cândido Bezerra da Costa Neto

PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Prof. Gilberto Telmo Sidney Marques

DIRETORIA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO

Profª. Lúcia Helena Fonsêca Grangeiro

Coordenadoria de Projetos Especiais

Profª. Maria Socorro Lucena Lima

ANEXO III

Livro distribuído no Seminário Introdutório

PAULO FREIRE

**A IMPORTÂNCIA
DO ATO DE LER**

EM TRÊS ARTIGOS QUE SE COMPLETAM

40ª edição

QUESTÕES
DA NOSSA ÉPOCA

 **CORTEZ**
EDITORA

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER
Em três artigos que se completam

Capa: Carlos Clémen

Revisão: M. Lourdes de Almeida, Marise S. Leal, Rita C. M. Lopes

Composição: Dany Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Freire, Paulo, 1921-1997

A importância do ato de ler : em três artigos que se completam / Paulo Freire. – 40. ed. – São Paulo, Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 13)

ISBN 85-249-0308-2

1. Alfabetização (Educação de adultos) 2. Alfabetização (Educação de adultos) – São Tomé e Príncipe 3. Freire, Paulo, 1921-1997 4. Leitura (Educação de adultos) I. Título. II. Série.

93-0294

CDD-374.012

Índices para catálogo sistemático:

1. Alfabetização de adultos : Método Paulo Freire : Educação 374.012
2. Leitura : Alfabetização de adultos : Educação 374.012
3. Método Paulo Freire : Alfabetização de adultos : Educação 374.012

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do autor e do editor.

© 1992 by Autor

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Bartira, 317 – Perdizes

05009-000 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

E-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – setembro de 2000

ANEXO IV

Agenda distribuída no Seminário Introdutório com previsão das atividades do Curso





Universidade Estadual do Ceará-UECE

Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD

Centro de Educação - CED

Coordenadoria de Projetos Especiais - COPE

Programa de Formação Docente em Nível Superior

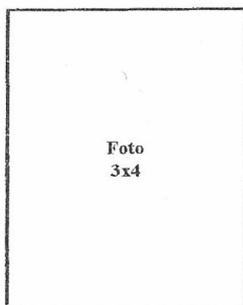
Magister - Ceará

Convênio: - Secretária da Educação Básica do Ceará

- Prefeituras Municipais

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR MAGISTER - CEARÁ

AGENDA DO PROFESSOR-ALUNO



Nome:

2000 - 2004

AV. PARANJANA, 1700 - Bloco dos Departamentos - Térreo - CAMPUS DO ITAPERI FORTALEZA-CE
CEP 60740-000 - FONE: (0xx85) 299-2794 - 299.2769 - FAX: (0xx85) 299-2794 - 299.2774 - E-MAIL: ced@uece.br

Sumário

Universidade Estadual do Ceará-UECE	7
Identificação	8
O que é o Programa MAGISTER-CEARÁ	9
Calendário de Previsão de Aulas	14
Texto Interativo:	15
Planejando a Vida	16
Cantando e Refletindo:	17
Os saberes da docência	18
O Bom Professor	20
Equipe de Coordenadores	21
Para início de Conversa:	23
ANOTAÇÕES:	99